وزارة الثقافة
الهيئة العامة السورية للكتاب

التربية في الوطن العربي

منظور قومي تاريخي



الدكتورة ملكة أبيض

التربية في الوطن العربي

منظور قومي تاريخي

تصميم الغلاف: أحمد إسماعيل

صورة المؤلفة بريشة الفنان
الدكتور حيدر يازجي

الدكتورة ملكة أبيض

التربيـــة
في الوطن العربـي

منظور قومي تاريخي

منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب

وزارة الثقافة - دمشق ٢٠١٢م

التربية في الوطن العربي: منظور قومي تاريخي / ملكة أبيض . - دمشق :
الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠١٢م . - ١٩٢ ص ؛ ٢٤ سم.

١ - ٣٧٠,٩٥٦ أ ب ي ت ٢ - العنوان ٣ - أبيض

مكتبة الأسد

M

ينطلق هذا الكتاب من رؤية موسعة للتاريخ العربي، في الزمان، كما هي في المكان.

فالمكان أو الرقعة الجغرافية التي ينتشر عليها الوطن العربي يمتد من المحيط الأطلسي إلى الخليج العربي، ويضم إحدى وعشرين دولة - كما هو معروف.

ولكن الزمان الذي يشكل التاريخ العربي ما يزال موضع خلاف. فالبعض يعود به إلى فترة قصيرة تسبق الإسلام، يسميها الجاهلية، والآخر يرجع إلى حقب طويلة تواكب نشوء الحضارات في هذه المنطقة من العالم، ويعبر عنها قول الشاعر العربي سليمان العيسى:

وأَبعـدُ نحـنُ مـن عـبسٍ ... ومـن مُـضرٍ نعـم أَبعـدْ

حمـورابي وهـاني بَعْـلْ ... بعـضُ عطائنـا الأخلـدْ

لنـا بِلقـيسُ والأهـرامُ ... والبَـرديُّ والمعبـدْ

ومـنَ زيتوننـا عيـسى ... ومـن صَـحرائنا أحمـدْ

ومنـا النـاس - يعرفهـا ... الجميـع - تعلمـوا أَبجـدْ

وهذا هو منطلقنا.

لقد قسمنا الكتاب إلى ثلاثة أقسام:

الأول: الجذور التاريخية للتربية العربية؛

الثاني: التربية العربية من الجاهلية إلى العصر الحديث؛

الثالث: التربية العربية في العصر الحديث.

وأود أن أتوقف هنا بعض الشيء عند القسم الأول، لأنني واجهت فيه بعض الصعوبات. فالفترة التي يعالجها هي فترة نشوء المدن ثم الإمبراطوريات، لذلك نراه أشبه ما يكون بالفسيفساء التي تتكون من قطع صغيرة، وتبدو متباينة في البداية، وترد تحت أسماء مختلفة؛ ولكنها تشكل تدريجياً منظومة، بل لوحة متكاملة لها كيان محدد، وخصائص متميزة.

لقد توقفت في هذه اللوحة عند منطقتي وادي الرافدين، ووادي النيل، بقدر من التفصيل فيما يتعلق بأوضاعهما السياسية والاجتماعية والتربوية، مع إغفال ثلاث مناطق: بلاد الشام (سورية ولبنان والأردن وفلسطين) والجزيرة العربية (دول الخليج واليمن)، والمغرب العربي الكبير (وفيه المغرب، والجزائر، وتونس، وليبيا، وغيرها). ومردّ ذلك أن المنطقتين الأوليين حظيتا بقدر كبير من أعمال التنقيب والبحث، وتوجد بشأنهما دراسات وافية. أما منطقتا الجزيرة العربية والمغرب العربي، فما تزالان بحاجة إلى الكثير من أعمال التنقيب والبحث لإلقاء الضوء على ماضيهما السياسي والثقافي، ولا سيما أن منطقة المغرب تعرضت إلى استعمار غربي حاول أن يطمس شخصيتها الثقافية، ويزرع التفرقة بين أبنائها ليتمكن من طبعها بطابعه.

أما منطقة بلاد الشام فقد حظيت ببعض أعمال البحث والتنقيب الجيدة في القرن العشرين ومنها:

١ - يقول فيليب حتي في كتابه «تاريخ العرب»، خلال بحثه عن الأنباط: نزل الأنباط الأرض الواقعة إلى الشمال الشرقي من شبه جزيرة سيناء، حوالي ٥٠٠ ق.م. وهناك بنوا عاصمتهم البتراء بعد احتكاكهم بالرومان.

كانوا يتفاهمون بلغة عربية، ولم يكن للعربية حروف تكتب بها في تلك العصور القديمة، فأخذوا صور الكتابة الآرامية عن جيرانهم في الشمال، واستعملوا الآرامية لغة للعلم والأدب. وقد تطور الخط النبطي عن الآرامي وأصبح في القرن الثالث للميلاد الخط المألوف في لغة عرب الشمال أي لغة القرآن ولغة العصر الحاضر. وهذا التطور جعل من الخط النبطي القديم خطاً نسخياً مستدير الشكل بخلاف الخط الكوفي ذي الزوايا الذي نشأ في الكوفة واقتصر استعماله على نسخ القرآن والوثائق الرسمية الأولى، والأنصاب التذكارية والمسكوكات.

ومن أقدم الرقم العربية عهداً «رقيم النمَّارة» في شرق حوران، ويرجع إلى ٣٢٨م. وقد أرخ به قبر امرئ القيس، أحد ملوك اللخميين بالحيرة.

٢ - جاء في كتاب علي القيّم «سورية وعمقها الثقافي» حول مملكة **أوغاريت** التي يجري اكتشافها في رأس شمرا على الساحل السوري منذ (١٩٢٩)، أن هذه المملكة بدأت في القرن السابع ق.م. قرية صغيرة، ثم تطورت إلى حاضرة كبرى مستفيدة من غنى أراضيها، وموقعها المتوسطي الجميل، ونشاط سكانها. وقد أعطى التنقيب فيها رقماً طينية، كتبت بثماني لغات، وتضمنت مادة غنية لدراسة مختلف جوانب الحياة في سورية القديمة...

لقد كتب الأوغاريتيون النصوص الدينية وبعض الرسائل بالأبجدية، بينما سطروا رسائلهم إلى بلاد ما بين النهرين ومصر وآسيا

الصغرى بالخط المسماري الأكادي الذي كان الجميع يعرفونه في الألف الثاني ق.م.

وقد وجدت في كتابات أوغاريت ترجمات لقصائد أدبية تصلح للغناء والتمثيل... كما اكتشف رقيم دوّن على وجهه الأول كلمات شعرية مهداة لآلهة القمر (نيكال)، وعلى الوجه الثاني دوّنت «النوطة» الموسيقية لهذه الأنشودة التي يعود تاريخها إلى القرن الرابع عشر ق.م... لقد اتضح من خلال الدراسات الدقيقة التي تمت حولها أنها مدوّنة بأسلوب السلم السباعي الموسيقي، وهي نفس المقامات الصوتية المنسوبة إلى «فيثاغورس» اليوناني عام ٥٠٠ق.م، أي أن أنشودة العبادة الأوغاريتية وسلمها الموسيقي أقدم من سلم فيثاغورس بنحو ٩٠٠ عام وربما أكثر.

٣ - وجاء في الكتاب نفسه أن البرفسور «باولو ماتييه» تحدث في رومان عن عثور بعثته عام١٩٧٥ في مملكة «إيبلا» شمالي حلب، على نحو ١٧ ألف رقيم طيني مسماري بدلت تاريخ الشرق القديم لدى قراءتها. فهذه المدينة - المملكة كانت جسراً بين نهر الفرات وحضارة البحر المتوسط، ونقطة عبور طبيعية بين الدروب التي كانت تربط بلاد ما بين النهرين بوادي النيل...

استعارت إيبلا نظام الكتابة من مدينة «كيش»، وتأثرت تأثراً شديداً بأسلوب الكتابة والمراسلات المتبعة في مدارس «أكاد»، ولم تقف عند هذا الحد، بل عملت على تطوير شخصيتها المتميزة. وتتلخص النتائج التي توصل إليها علماء الآثار والتاريخ في النقاط التالية:

- لغة إيبلا هي ثاني أقدم لغة سامية بعد اللغة الأكادية، وكلاهما كانتا أماً للغات المتعاقبة كالبابلية، والآشورية، والأوغاريتية، والفينيقية، والآرامية، والعربية الجنوبية. كما أن لغتنا العربية الشمالية قد ورثت جميع المفردات التي استخدمتها إيبلا في كتاباتها.

- يشكل كنز إيبلا الكبير المؤلف من أكثر من ١٦ ألف رقيم مسماري أقدم وأضخم مكتبة وثائقية في تاريخ البشرية.

- احتوت رقم إيبلا على أقدم نصوص أدبية معروفة في بلاد الشام، وفيها قصائد، وترانيم، وأساطير، وأمثال تعود إلى أوائل النصف الثاني من الألف الثالث ق. م.

- عرفت إيبلا «الموسوعات» وهي كتب كانت تحوي معلومات أساسية موزعة على أبواب المعرفة (نبات - حيوان - معادن - أماكن جغرافية الخ..) وكانت مدرسة إيبلا أو أكاديميتها التي تعود إلى الألف الثالث ق.م. متقدمة بشكل ملحوظ بحيث أنها كانت تنافس المدارس السومرية المعاصرة لها في أوروك، ونيبور، وغيرها... وكانت على صلات بهذه المدارس، بل أنها كانت تدعوها لعقد «مؤتمرات علمية». وكان المدرسون في سومر يؤمون إيبلا ضيوفاً على مدرستها...

٤ - كما تحدث الكتاب نفسه عن تنقيب بدأ منذ ١٩٣٣ في تل الحريري في الجزيرة السورية، برئاسة العالم الفرنسي «اندره بارو»، ويستمر العمل فيه حتى اليوم.

لقد ظهرت في هذا الموقع بقايا عدة مدن متراكمة بعضها فوق البعض الآخر، تأسس أقدمها وهي **مملكة ماري** في منتصف القرن الرابع ق.م. وقد اكتشف منها القصر الملكي، و العديد من المعابد للآلهة عشتار وغيرها.

والاكتشاف الذي يهمنا هنا هو العثور على مكتبة ضخمة تضم نحواً من ٢٥ ألف رقيم مسماري، قدمت لنا معلومات كثيرة عن لغة سامية قديمة هي الأكادية، يعود تاريخها إلى الألف الثالث ق.م. وبداية الألف الثاني ق.م. وعن امتداد حدود المملكة في فترة ما إلى البحر المتوسط.

انهارت المملكة حين اكتسحها «حمورابي» ملك بابل نحو ١٧٥٠ق.م. بعد أن كانت منارة من منارات العالم القديم.

٥ - ويذكر فيليب حتي، في كتابه «تاريخ العرب» أيضاً، أن المنقبين عثروا على أقدم مثال للكتابة الأبجدية حتى الآن في شبه جزيرة سيناء. وقد أزيح الستار هناك منذ سنوات في ناحية (سرابيط الخادم) عن رقم تحمل هذه الكتابة، وأودعت متحف القاهرة.

ويرجع عهد هذه الكتابة إلى حو ١٨٥٠ق.م..، أي إلى ما قبل نقش «أحيرام» المكشوف عنه في جبيل (بيبلوس في اليونانية) بما يناهز ستة قرون.

وبعد أن مر زمن على نشوء أبجدية سيناء، انتقلت إلى سورية الشمالية حيث استخدمها القوم في الكتابة الإسفينية، كما أثبتت ألواح رأس شمرا (أوغاريت) العائدة إلى أواخر القرن الخامس عشر (Schaffer in Syria, 1929) وهذه الكتابة التي وجدت في أوغاريت هي بلا ريب أبجدية سامية. ومع أنها رُسمت على ألواح من الآجر على الطريقة الإسفينية فإن حروفها لم تجر استعارتها من صور الكتابة السومرية ـ الأكادية التي سبقتها.

هذا ما وصل إليه علمي بشأن التربية في منطقة بلاد الشام. وهو ليس بالشيء الكثير، ولا يشكل دراسة متكاملة عن المدارس، والمعلمين، والتلاميذ، والمناهج، وطرائق التعليم الخ.. إلا أنه يؤكد وجود نظم تربوية متكاملة تعلِّم الكتابة، وتدرِّب المتعلمين على أداء المهمات التي تتطلبها الأنشطة المختلفة التي تقوم عليها هذه المجتمعات الحضارية. ومن الضروري قيام المزيد من التنقيبات والبحوث للربط بين معطياتها وإعطاء لوحة واضحة عنها.

دمشق ١٠ /١١/ ٢٠١٠

القسم الأول

الجذور الأولى للتربية العربية

أولاً: الأقوام العربية القديمة:

إن التحولات المناخية في جزيرة العرب دفعت السكان إلى التنقل طلباً للماء والكلأ، واستقر بعض هؤلاء العرب على تخوم الجزيرة ومشارف البادية، متصلين بالحضارات التي تحيط بجزيرتهم، بينما وصل البعض إلى مواطن هذه الحضارات، فذابوا فيها حيناً وأذابوها فيهم حيناً آخر.

وقد سارت الهجرات من الجزيرة العربية إلى خارجها في اتجاهات ثلاثة: وادي الرافدين في الشمال الشرقي، وبلاد الشام والجزيرة الفراتية في الشمال، ومصر وشمال أفريقيا في الشمال الغربي.

وتكررت هذه الظاهرة عبر مئات السنين، فكان من نتيجة هذه العملية السكانية أن المجتمع السومري الذي ازدهر في وادي الرافدين في الألف الرابع قبل الميلاد لم يلبث أن أصبح مجتمعاً أكادياً في الألف الثالث ق.م وأشورياً أو بابلياً في الألف الثاني ق.م، أي أن نسبة الأقوام الآتية بصورة مباشرة أو غير مباشرة من شبه جزيرة العرب ظلت تتزايد في هذه المنطقة حتى سيطرت عليها سيطرة شبه كاملة.

وكما أدى التطور التاريخي إلى انتصار العنصر العربي في بلاد ما بين النهرين، فسميت الحضارة باسمه منذ العهد الأكادي، فقد سيطر العنصر العربي أيضاً في بلاد الشام منذ أقدم العصور على يد العموريين ثم الكنعانيين والآراميين والأنباط، والفينيقيين أيضاً.

أما في مصر فقد ظل العنصر المصري القديم مسيطراً مدة طويلة، إلا أن تأثير العنصر العربي ظل يزداد يوماً عن يوم عن طريق الهجرة المباشرة من شبه الجزيرة العربية من جهة، والاتصال ببلاد الشام وما بين النهرين من جهة أخرى.

وإذا كانت الدراسات اللغوية المقارنة تكشف لنا بعض المفآجات، فإن إحدى هذه الدراسات أظهرت شبهاً عجيباً بين لغات جزيرة العرب الجنوبية، ولغات سكان بلاد

القبائل في شمال إفريقيا، مشيرة إلى أن ظاهرة انتقال السكان البدو من قلب الجزيرة باتجاه سيناء ومصر قد استمرت باتجاه شمال إفريقيا، إما لأن هؤلاء البدو آثروا العيش في صحارى شمال إفريقيا التي تشبه بلادهم في مناخها، أو لأنهم أجبروا على الحركة غرباً تحت عوامل عديدة.

هذه الحركة السكانية من الجزيرة العربية في الاتجاهات الثلاثة، قربت أوجه الشبه بين هذه البلدان الشاسعة الامتداد حضارياً ولغوياً، فسادها من حيث النتيجة تجانس كبير في تقاليد السكان وثقافتهم.

وهذا التجانس هو الذي جعل الفتوحات الفارسية واليونانية والرومانية التي جاءت فيما بعد قصيرة العمر في هذه البلاد، وهو الذي جعل العنصر الفارسي أو اليوناني أو الروماني غريباً عن مجتمعها الذي اتسم بالطابع العربي بدرجات متفاوتة عبر سنين طويلة، بالرغم من تأثر الفرس واليونان بدورهم بحضارات المنطقة العربية.

وفيما يتعلق باليونان، بصورة خاصة لأن بعض المؤرخين يرجعون إليهم وحدهم جذور الحضارة الأوروبية والأمريكية المعاصرة فإن من الضروري أن نشير إلى أنهم نقلوا التراث الثقافي الذي تجمع في هذه المنطقة، وشادوا على أساسه نهضتهم العظيمة التي سميت «المعجزة اليونانية». كما أن تأثرهم بهذا التراث ازداد في أواخر نهضتهم فظهر ما يسميه المؤرخون «الهيلينيستية» ويعنون بذلك المؤثرات الشرقية في الحضارة الهيلينية، متناسين أن المؤثرات الشرقية، كانت في الحضارة اليونانية منذ البداية. وما الحضارة اليونانية إلا فترة في مسيرة تطور الفكر الإنساني، انتقل فيها مركز الثقل في صنع الحضارة من شرق البحر الأبيض المتوسط وجنوبه إلى شماله، بعد أن أعطى الجنوب إلى الشمال كل ما يحتاج إليه لمتابعة المسيرة.

وظلت صلات سكان جزيرة العرب بأخوتهم في الشمال والشمال الشرقي والشمال الغربي خلال عهود السيطرة الفارسية واليونانية والرومانية والبيزنطية على المنطقة العربية إلى أن جاء الإسلام، وفتحت هذه المنطقة من جديد على يد العرب لتنشر فيها اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، والثقافة العربية - الإسلامية.

أما اللغة العربية ـ لغة القرآن الكريم ـ فهي واحدة من عشرات اللغات العربية، أو السامية التي ظهرت خلال هذه الحقب الطويلة، وقد سادت لتميزها بالغنى والقدرة على التعبير في جميع مجالات الحياة. وقد استطاع العرب استخدامها في كتاتيبهم التي أنشاؤها آنذاك في الحيرة والشام وجزيرة العرب نفسها.

وعندما جاء الإسلام اتسعت هذه اللغة لكل المعاني التي جاء بها، وللتراث العالمي الذي ترجم للعربية عن اليونانية والسريانية والفارسية والهندية. وقد وجد التراجم في هذه اللغة قدرة وطواعية عجيبتين لاستيعاب مفردات شتى العلوم. كما وجد الفلاسفة والعلماء نفس القدرة والطواعية في اللغة العربية للتعبير عن أفكارهم عندما انتقل العرب من الترجمة إلى التأليف، وانتقل مركز الثقل في صنع الحضارة في الاتجاه المعاكس هذه المرة، من شمال البحر الأبيض المتوسط إلى شرقه وجنوبه.

ولما كانت دولة الإسلام قد ساوت بين جميع المواطنين فيها عرباً وعجماً ومسلمين وأهل كتاب، جاء رجال الفكر في هذه الدولة من شتى الأجناس ومن مختلف الديانات دون تمييز، وصب كل منهم ما تجمع لديه من التراث الإنساني حول محورين رئيسيين هما: اللغة العربية والإسلام.

هذه هي الثقافة العربية ـ الإسلامية، وريثة الثقافات القديمة في مصر وشمال إفريقيا وبلاد الشام ووادي الرافدين والجزيرة العربية، تكونت من خلال جهود أبناء هذه المنطقة الشاسعة خلال قرون طويلة، وذابت فيها منجزات أجدادهم وما تمثلوه من الحضارات التي اتصلوا بها وأهمها حضارات اليونان والفرس والرومان، والهنود.

وهذا العمل المشترك الذي وجهته أهداف واحدة، أحكم انصهار هذه الأقوام في بوتقة واحدة، وجعل منها أمة تتمتع بشخصية متميزة، هي الشخصية العربية المعاصرة. ولعل أحسن من عبر عن هذه الحقيقة الدكتور نشأت الحمارنة في كتابه «تاريخ أطباء العيون العرب» حيث يقول:

«لذلك فنحن العرب نحس بأننا ورثة كل هذه الحضارات التي ازدهرت على أرضنا، بدءاً من سومر في أقصى الشرق، ومروراً بمصر القديمة، إلى أقصى جبال الأطلس وصحراء إفريقيا.

ونحس كذلك بأن هؤلاء جميعاً هم أجدادنا.

وهذا لا يتناقض مع إحساسنا بالعروبة بل يغذيه ويغنيه ويعطيه معنى إنسانياً رفيعاً».

ثانياً: نشأة الدول القديمة في وادي الرافدين وعلاقتها بالتطور التربوي:

١- نشوء دول المدن:

اكتسب الإنسان خبرة هامة من نمط الحياة في المجتمعات البدائية،وهي أن المجتمع البشري ضرورة لحماية الإنسان في حياته غير المستقرة سعياً وراء الحماية والأمن. وقد أصبح هذا المجتمع أكثر ضرورة عندما بدأ الناس يستقرون في أودية الأنهار في دجلة والفرات والنيل. وفي هذين المركزين من مراكز التجمع البشري المبكرة تقدمت أنماط الثقافة الإنسانية بدرجة ملموسة جداً.

ولا ريب في أن سهول نهري دجلة والفرات المتشكلة من الطمي النهري كانت الموقع الذي قامت فيه أعظم أوائل الحضارات في منطقة الشرق الأدنى. لقد أدى الوصول إلى تكنولوجية إنتاج الطعام الفعالة عن طريق تدجين الحيوانات والنباتات بنجاح إلى قيام ثورة حقيقية في تقدم الإنسان الحضاري. وقد أدى التمايز الثقافي المتزايد إلى نشوء التخصص بسرعة نسبياً داخل إطار المجتمعات العمرانية، وأصبح قيام القرى الزراعية ممكناً لأول مرة في التاريخ. وإثر ظهور تلك القرى ظهرت أيضاً متممات الحضارة المعقدة كالمدينة والتجارة الواسعة والحرب الواسعة النطاق.

من المعلوم أنه قامت في حوض النهرين في الألف الثامنة قبل الميلاد مجتمعات شبه دائمة، إن لم تكن دائمة تماماً، فقد كان السكان يعرفون الموقع جيداً ويستغلونه بكفاءة. وتدل الدلائل التي جمعت من واقع الحفريات الأثرية في المنطقة المسماة «نطوف» في أرض فلسطين، وفي «كريم شهر» و «ملفعت» في العراق على أن الشعوب القديمة في تلك المنطقة امتلكت حضارة متطورة. ويعرف من الآثار الموجودة في «حسونة» و«جرمو» على ضفة نهر دجلة في العراق أن الناس الذين سكنوا تلك المنطقة صنعوا الأدوات الصوانية والأواني الخزفية، وأنهم

وصلوا إلى مستوى رفيع في الصنعة مكّنهم من صنع أدوات زجاجية جميلة الشكل، ويعرف أيضاً أنهم تمتعوا بتنظيم اجتماعي كان كافياً لقيام مشاركة في التقدم التكنولوجي بينهم وبين الشعوب الأخرى في منطقة العمق في كيليكيا السورية.

وحوالي الألف الرابعة والثالثة قبل الميلاد ازداد حجم المستوطنات الزراعية كثيراً في حوض الفرات ودجلة وتغيرت البنية التنظيمية في تلك المستوطنات بشكل حاسم أيضاً. وقد كانت المدينة ـ الدولة السومرية تتويجاً لتلك العملية التطورية.

٢ - سومر وأكاد:

وفي حدود الـ ٤٠٠٠ ق.م نزلت في أقصى الجنوب على شواطئ الخليج العربي في الأرض التي عرفت بعد ذلك بسومر Sumer أقوام تتكلم لغة شبيهة بالتركية القديمة أو المنغولية وصفت بشبه قريب للأقوام الهند وأوروبية. هذه الأقوام هي طلائع الموجات التي نزلت في الجنوب وعرفت بعد أزمان طويلة بالسومريين.

أما عن مصدر قدوم هذه الأقوام فهناك اختلاف كبير، ولكن الرأي المرجح حتى الآن أنهم نزلوا من المرتفعات الفارسية شرقي دجلة.

عاش السومريون عبر الجزء الأكبر من تاريخهم في حوض الفرات ودجلة على شكل اتحاد من دول المدن غير وثيق الروابط، يرئس كلاً منها زعيم يلقب بـ «باتيسي»، يجمع في شخصه وظيفة الكاهن الأكبر وقائد الجيش والمشرف على نظام الريّ.

ويقسم تاريخ نشوء دول المدن في منطقة ما بين النهرين إلى أربعة أطوار:

- الفترة العبيدية (نسبة إلى تل عبيد) ما بين ٤٠٠٠ -٣٠٠٠ ق.م.
- فترة أوروك (الورقاء) القصيرة نسبياً.
- فترة العهد الكتابي الأول (وتسمى فترة جمدت نصر) التي دامت بقية الألف الرابعة،
- فترة السلالات الأولى، من ٣٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ق.م، والتي يأتي «سرجون الأكادي» في نهايتها.

تعرض السومريون حوالي ٢٥٠٠ ق.م للغزو من قبل قوم من العرب كانوا قد وطدوا أنفسهم في جزء من وادي الرافدين يسمى «أكاد». وكان قائد هؤلاء العرب

يدعى «شارجينا أو سرجون الأول». وكان تغلُّب سرجون الأول على دول المدن السومرية مقدمة لظهور أول إمبراطورية عربية (أو سامية) عظيمة في غربي آسيا. وخلال بضع سنين فقط اشتملت أملاك سرجون على جميع مناطق العيلاميين(شعب سكن مدينة سوس التي تقع أنقاضها حالياً في عربستان أو خوزستان) والجزء الشمالي من سوريا حتى شواطئ البحر المتوسط. وقد أدى اندماج الحضارتين السومرية والأكادية إلى قيام إمبراطورية قوية ونشوء حضارة عالية.

وقد تمتعت بلاد ما بين النهرين خلال القرون الأربعة التي تلت ذلك بعصر ذهبي ساده الازدهار والاستقرار. وقد رعى سرجون تأسيس المكتبات العامة في كل المدن الرئيسية وزودها بمجموعات كبيرة من المخطوطات، كما أسست مكتبة ملكية في أوروك (الورقاء - مدينة الكتب) وجرى تزويدها بمجموعة هائلة من الوثائق إضافة إلى المؤلفات التاريخية واللاهوتية والكتابات الخاصة بالسحر والتنجيم، وجداول تصنيفية للمعادن والحيوانات، والتعاويذ الطبية، وكتب الرياضيات والجداول الفلكية التنجيمية، والكتيبات الفنية. وتعد ممتلكات سرجون حصيلة أكثر من ألف عام من الحكمة والمعرفة التي انتشرت بين أيدي الناس منذ بداية عصر الكتابة عام ٣٨٠٠ق.م. مع العلم أن الخط الذي استخدم في تلك الفترة كان الخط المسماري.

٣- المدارس السومرية - الأكادية:

تأسست المدارس السومرية - الأكادية الأولى في النصف الثاني من القرن الثالث قبل الميلاد وكان هدفها تدريب الكتَّاب الذين كانت الدولة تحتاج إليهم في الأمور الدينية والاقتصادية والإدارية. وقد كانت معظم المؤسسات متصلة إما بمعبد رئيسي أو بالقصر الملكي نفسه، وأحياناً بمسكن حاكم إقليمي. فقد كان سرجون الأول وسلالته من بعده بحاجة إلى أعداد كبيرة من الموظفين الإداريين والكهنة، لذلك كان على هذه المدارس، التي يشرف عليها الكهنة، أن تقوم بمهمة إعداد الطبقات العليا في المجتمع للمراكز الممتازة فيه. وكان التدرب على الوظائف الكهنوتية والمدنية الرسمية متماثلاً في تلك المدارس الأولى مما يؤكد العلاقات الوثيقة بين البيروقراطية المدنية والسلطة الدينية.

كان الطلبة يتعلمون لغتين: اللغة السومرية الفصحى التي كانت سائدة قبل أيام الأكاديين، ولغة أخرى عربية من أجل التداول اليومي. وكان استعمال المعاجم وكتب قواعد اللغة شائعاً في تلك الفترة. وبالإضافة إلى تعليم الكتابة المسمارية (كانت الكتابة المسمارية نظاماً من الرموز الصورية الكتابية تطورت تدريجياً حتى أصبحت مجموعة من الإشارات الصوتية والمقاطع بلغ عددها حوالي الأربعمائة)، قامت المدرسة بدورها كمركز للعلم والثقافة يجتمع فيه العلماء لبحث مكتشفاتهم وتطويرها.

وبعد فترة طويلة نسبياً تحولت المؤسسات التعليمية الدينية إلى مؤسسات دنيوية تدعمها أقساط يدفعها الطلبة مباشرة إلى المعلمين. وقد ظل التعليم السومري خلال تاريخ سومر وأكاد وقفاً على أبناء الطبقة الغنية.

كان معلم المدرسة يعرف باسم «أمِّية» وتعني الأستاذ أو الخبير أو أبا المدرسة، بينما كان الطالب يدعى «ابن المدرسة». وكان مساعد الأستاذ يدعى «الأخ الأكبر»، وكانت مهمته مساعدة الأستاذ عن طريق كتابة الألواح التي يطلب من التلاميذ والطلبة أن ينسخوها، ثم فحص عمل الطلبة والاستماع إلى ما استظهروه من مواد التعليم. وقد ضم جهاز التدريس أفراداً آخرين أمثال: «الرجل المسؤول عن الرسم»، و«الرجل المسؤول عن اللغة السومرية» و«مراقباً» يضبط الحضور، و«رجلاً مسؤولاً عن السوط». وكان أمام الطالب برنامجان دراسيان، يتمثل الأول في تعلم كتابة قوائم الأعداد ومجموعات الأسماء والمفردات والجداول الرياضية، أما الثاني فقد كان ذا صلة أكثر بالأدب واشتمل على دراسة الحكايا الملحمية والأساطير والترانيم الدينية والمراثي ثم المقالات والقصص والأمثال. وتعطي دفاتر الطلبة المكتشفة في موقع «شوروباك» والتي يعود تاريخها إلى ٢٥٠٠ق.م دليلاً واضحاً على ساعات العمل الكثيرة التي كان يمضيها الطلبة في نسخ دروسهم على اللوحات الطينية.

ولا يعرف إلا القليل عن شكل البناء المدرسي والصفوف الدراسية في المدارس السومرية - الأكادية، ولكن الدلائل المكتشفة في حفريات نيبور Nippuer، وسيبار Sippar وأور Ur وماري Mari توضح أنه كانت هنالك صفوف من المقاعد المصنوعة من الآجر يتسع بعضها لطالب واحد والبعض الآخر لاثنين أو أربعة.

تصف وثيقة صادق عليها معلم مدرسة لا يعرف اسمه عاش قبل ثلاثة آلاف سنة يوماً في حياة تلميذ في مدرسة سومرية: يلح الطالب على أمه بالاستعجال

بتهيئة زاده لئلا يتأخر عن المدرسة ويضربه المعلم بالعصا. تهيء أمه غداءه بسرعة ويذهب، إلا أنه يتصرف تصرفاً خاطئاً حين ينهض واقفاً ويتكلم خارج دوره فيعاقبه المعلم، ثم يكتب لوحته ويلقي ما حفظ، ثم يتناول غداءه، ثم يحضر لوحة ثانية ويكتب درسه عليها، وبعد ذلك يعطى وظيفة شفوية ووظيفة كتابية، وتحل الكارثة به حين يوبخه المعلم لخطأ اقترفه أثناء نسخ الوظيفة. وفي البيت يقترح الصبي على أبيه أن يدعو المعلم إلى الغداء ويرشوه بالهدايا، فيقبل الأب اقتراح ابنه ويأتي بالمعلم إلى البيت ويجلسه في صدر الغرفة ويقدم له الخمر والطعام ويقدم له ثوباً جديداً وخاتماً ثميناً. وقد أثمرت هذه المعاملة مع المعلم فقد امتدح الطالب ووعده بأن يوصله إلى قمة فن الكتابة، كما تنبأ له بأنه إذا جد وواظب سيصبح «رجل علم» وزعيماً بين الرجال.

ويوضح نص أدبي آخر أن «صراع أجيال» كان قائماً بين الأولاد السومريين وآبائهم. فالتلاميذ يتذمرون بمرارة من المدرسة، ويقوم الأهل بدورهم بتعنيف أبنائهم لعنادهم وعدم طاعتهم ونكرانهم للجميل. ويندب أحد الآباء قائلاً إن قلبه مفعم بالقلق على ابنه، فهو ينصحه بأن يذهب إلى المدرسة، ويقف أمام أب المدرسة ويلقي أمامه ما استظهر، ثم يفتح حقيبته ويقوم بكتابة لوحته، ويعطي «الأخ الأكبر» لوحته الجديدة ليكتبها له. وينهي الأب نصيحته لابنه قائلاً: «بعد أن تنهي واجباتك اذهب إلى المراقب (مراقب الدوام)، ثم تعال إلى المنزل دون أن تضيع وقتك بالتجوال في الشوارع».

٤- العصر البابلي القديم:

وكما يحدث عادة حين يموت زعيم قوي أو يزاح عن السلطة. كانت وفاة سرجون إيذاناً بانطلاق أول ثورة في سلسلة الثورات السومرية، فتحطم النظام الإداري تدريجياً تحت ضغط الغزوات التي كان البدو الرحل يقومون بها من الخارج والثورات الداخلية التي قامت في كبريات دول المدن.

لقد بدأت دول المدن هذه تنسحب الواحدة تلو الأخرى وتنسلخ عن الحكومة المركزية. وكانت أور هي دولة المدينة الأولى التي أعلنت نفسها مستقلة ذات حكم ذاتي، وسرعان ما تبعتها بقية المدن.

وحوالي ٢١٠٠ق.م غزت حوض دجلة والفرات قبائل شديدة البأس قادمة من الشمال تدعى «جوتي Gutti» ونشرت حكمها على كافة أرجاء سومر وأكاد. وكان أهم ملوكها «دنجي Dungi» مصمماً على إقامة إمبراطورية ثانية على أنقاض الإمبراطورية القديمة. ولكن السومريين ثاروا مرة أخرى بقيادة مدينة أور ونجحوا في التخلص من القبائل الغازية.

وفي القرن الحادي والعشرين قبل الميلاد ضم «العيلاميون» بقايا إمبراطورية «الجوتيين» فترة قصيرة من الزمن، ثم سقطوا هم أنفسهم أمام هجوم عربي جديد قام به «العموريون» الذين انطلقوا من أطراف الصحراء العربية. وهكذا بدأ العموريون أو البابليون القدماء كما سموا فيما بعد، الطور الرئيسي الثاني في عملية بناء الحضارة في منطقة ما بين النهرين، وحظيت عاصمتهم «بابل» بحلول ١٨٠٠ق.م بالمكانة الأولى في الهلال الخصيب كمركز لإمبراطورية غنية قوية رائعة.

لقد أقام هؤلاء البابليون دولة شاسعة ذات حكم فردي دامت ما يقرب من مائتي عام. وفي أيام ملكهم العظيم «حمورابي» امتد سلطان البابليين حتى وصل حدود الآشوريين في الشمال، وتم جمع الشرائع القديمة وتنسيقها بشكل أنتج أكثر شرائع العالم القديم تقدماً، كما تم إحياء نظام الحكم القديم (حكم سرجون الأكادي) وتوسيعه، بإزالة جميع مظاهر الحكم الذاتي في دول المدن وتعزيز سلطة الحكومة المركزية. إلا أن السند الرئيسي للسلطة السياسية البابلية يتمثل في الدين أكثر منه في شرعة حمورابي الشهيرة كما يرى بعض المؤرخين. فقد كان يعزى للملك في الأوساط الشعبية سلطة إلهية وإن لم يكن إلهاً، لأن آلهة المدن العديدة التي تضمها الإمبراطورية تباركه وتدعم حكمه. وكانت طبقة واسعة من الموظفين والكهنة تعمل على تثبيت الصفة الإلهية للملك في أذهان الناس وعلى استمرار النظام الاجتماعي الذي يضمن لهذه الطبقة امتيازات واسعة على حساب الجماهير الكادحة. وكان التعليم من الأدوات الرئيسية لخدمة هذا النظام.

٥- المدارس البابلية:

يبدو أن ثقافة البابليين العموريين كانت أدنى من مستوى ثقافة السومريين - الأكاديين الذين سبقوهم في حكم هذه المنطقة، لذلك استفاد هؤلاء البابليون من نظام التعليم السابق وكيَّفوه بما يتناسب مع أغراضهم وظروفهم الخاصة.

وقد كانت للتعليم في أيام البابليين الأهداف السابقة نفسها وهي: تدريب الكهنة والكتبة والموظفين لأن نظام الضرائب المتقن، والزيادة الكبيرة في التجارة استدعت وجود عدد متزايد من الموظفين المتعلمين. وتظهر السجلات الباقية حتى الآن أن شرعة حمورابي شكلت أساس المناهج التي كانت تدرس في مدارس المعبد ومدارس القصر.

وإلى جانب التدريب على الأعمال التجارية والإدارية. كان معظم النشاط التعليمي في بابل موجهاً لغرض إعداد طبقة كهنوتية متنامية، ويستدل على ذلك من الأهمية التي تمتعت بها الطقوس الدينية في حياة الناس اليومية، فقد كانت جميع مناحي الحياة الفنية والفكرية تدور حول الاحتفالات الدينية. وقد أهمل البابليون الآلهة السومرية القديمة وأحلوا محلها آلهة جديدة، ورفعوا مكانة «مردوخ Marduk» من إله محلي إلى أعلى مكان في المعبد المخصص لآلهة الأمة جمعاء، ووضعوا إلى جانبه آلهة جديدة أهمها «عشتار» و«تموز».

٦- عصر السيطرة الآشورية:

انطفأت جذوة القوة البابلية في النصف الأول من الألف الثانية قبل الميلاد. فبعد وفاة حمورابي تسلم الحكم سلسلة من القادة الضعاف مما أدى إلى انحطاط الإمبراطورية تدريجياً إلى أن جرى تدميرها نهائياً على أيدي «الكاسيين Kassites» الذين قدموا من جبال زاغروس حوالي ١٦٥٠ق.م، وبدأت مرحلة تراجع دامت أكثر من خمسمائة عام شهدت تعاقب عدد من دول المدن على السيادة. وتبادل الفاتحون مناطق الاحتلال والنفوذ أكثر من عشر مرات.

أما الطور الرئيسي الثالث في تطور حضارة ما بين النهرين فقد بدأ بوصول الآشوريين إلى السلطة. والآشوريون شعب عربي آخر سكن هضبة آشور على بعد خمسمائة ميل باتجاه منبع دجلة. وبحلول القرن العاشر قبل الميلاد كان الآشوريون قد أطاحوا بما تبقى من حكم الكاسيين في بابل وأصبحوا سادة معترفاً بهم في المنطقة المحيطة بنينوى من الشمال والشرق والجنوب. إلا أن الإمبراطورية الآشورية نمت بسرعة في القرن التالي وامتدت حتى البحر المتوسط. وقد خافتهم جميع شعوب المنطقة واعترفت لهم بالبأس والقوة، واستطاع جيشهم الذي عبئ

إلزامياً ودعم بفرسان الخيالة والأسلحة الحديدية الحديثة أن يقهر أقواماً عدة ويسحق أية مقاومة اعترضت سبيله.

وصلت الإمبراطورية الآشورية أوج عظمتها في عهد سرجون الثاني (٧٢٢-٧٠٥ ق.م) ثم سنحريب (٧٠٥-٦٨١ق.م) وبعده آشور بانيبال (٦٨١-٦٢١ق.م). وقد دانت للشجاعة الحربية الآشورية كل من سوريا وفينقيا ومصر واليهود.

أما التعليم في ذلك العصر فلم يكن يعرف عنه الشيء الكثير. ولكن من المؤكد أنه كانت هناك مدارس من أجل إعداد الكثير من الناس الذين تحتاج إليهم الإمبراطورية لإدارة شؤونها وتنسيق العمليات الحربية وتدعيم سلطة الإمبراطورية في الأراضي المفتوحة. وتفيد المصادر التاريخية أن الملك آشور بانيبال كان يمتلك حوالي عام ٦٢٨ ق.م. نسخاً عن المكتبة البابلية القديمة مكتوبة باللغتين البابلية والآشورية، ومحفوظة في نينوى. وقد بلغ عدد اللوحات المكتوبة بالآشورية حوالي ٢٢ ألف لوحة تمت ترجمتها عن البابلية، وهذا يدل على وجود طبقة متعلمة وعلى وجود المدارس.

٧- عصر الكلدانيين (البابليين الجدد):

انتهى عصر السيادة الآشورية في القرن السابع ق.م. بعد أن وصلت الإمبراطورية اتساعاً تصعب إدارته، وبعد أن أثبت الآشوريون أن عبقرية الحكم عندهم كانت أدنى مرتبة من شهيتهم للفتح والانتصار الحربي. فقد بدأ البنيان غير المتماسك ينهار بعد أن امتدت إمبراطوريتهم إلى بلاد الميديين في الشرق، وإلى مصر وجزيرة العرب في الجنوب. وقد سقطت دولتهم على أيدي الميديين، الذين تلقوا العون من الكلدانيين أو البابليين الجدد.

بدأت عملية الإطاحة بالآشوريين حين استطاع حاكم أحد الأقاليم واسمه «نابوبولسر» أن يوحد مجموعات المنشقين عن حكم الآشوريين، ويبدأ ثورة ضد هؤلاء. وفي سنة ٦١٢ق.م.. تم الاستيلاء على نينوى عاصمة الآشوريين وانتهى سلطانهم. وخلف «نبوخذ نصر» والده «نابوبولسر»، وحكم حتى سنة ٥٢٦ق.م. وبعد زوال آخر مظاهر السلطة الآشورية في كل مناطق الهلال الخصيب، وجد الكلدانيون أنفسهم سادة المنطقة بلا منازع، وبدأوا يحكمون إمبراطورية متعددة

الأقوام كانت أعظم ما شهدته منطقة الشرق الأدنى طوال قرون عديدة. ويعد هذا الطور، الطور الحضاري الرابع في وادي الرافدين.

أما من الناحية الثقافية فقد تطلع الكلدانيون إلى إعادة أمجاد وعظمة أسلافهم، البابليين القدماء، لذلك أحيوا شرعة حمورابي والأدب القديم، وبعثوا من جديد الملامح الرئيسة للنظام السياسي والاقتصادي الذي كان سائداً في بابل القديمة، كما أعادوا احترام الآلهة التي كانت مهملة خلال الفترة السابقة. لقد أعادوا «مردوك» إلى مكانته السابقة على رأس آلهة المعبد، وقاموا بتجريد آلهتهم من الصفات والأشكال البشرية، وجعلوها كائنات سامية المكانة كلية القدرة. وهكذا أصبح «مردوك» كوكب المشتري، و«عشتار» كوكب الزهرة، وأضحت الآلهة الأخرى مرتبطة أيضاً بأجرام سماوية أخرى.

أما الأدب الكلداني فقد اتخذ طابع بعث الماضي، إلا أن الأمر لم يخل من التجديد والإبداع في بعض المجالات وعلى الأخص في مجال علم الفلك (وذلك بتأثير ظهور اللاهوت الكوكبي) وعلم الحركة التطبيقي.

أما من الناحية الاقتصادية فقد بقيت المدينة الكلدانية دون تغيير كبير عما كانت عليه قبل. فقد قام الاقتصاد على الزراعة التي تنتج الطبقة الدنيا خيراتها لتنعم بها الطبقة العليا الارستوقراطية، واتسعت التجارة بصورة لم يسبق لها مثيل حتى الآن.

٨- التربية الكلدانية

كانت كل مدينة في منطقة ما بين النهرين في ذلك العهد تمتلك مكتبة عامة تحتوي على لوائح من الغضار وتضم كتابات تاريخية ومواضيع قانونية ومقالات في الجغرافيا وعلم الفلك العادي والتنجيمي وسجلات تنبئية وسحرية، إلى جانب القصائد الشعرية والأمثال والقصص الخرافية ونصوص القواعد وغيرها. وكانت المدارس توجد إلى جانب المعابد والقصور والمستودعات البلدية.

وكان أبناء طبقة الكهنة يدرسون بعناية منذ الطفولة ويلقنون المعلومات السرية المتعلقة بالطب والقانون والإدارة الحكومية واللاهوت والفلك. أما الوظائف التي يشغلونها بعد تخرجهم فكانت متدرجة تدرجاً هرمياً من صغار الكهان في القاعدة إلى كبيرهم في القمة.

ولم يكن التعليم مقتصراً على الكهنة والكتبة، بل شاركت الطبقة العليا (الدنيوية) في التدريب النظامي بالقدر الذي كان البلاط الملكي يحتاج إليه من بين أبناء هذه الطبقة لخدمته. ولقد أعطى «نبوخذ نصر» تعليماته بأن يعلم بعض أبناء اليهود أيضاً، استمراراً لعرف بابلي قديم. جاء في التوراة، سفر دانيال، ما يلي:

«تحدث الملك إلى اسفيناز، رئيس كهنة المعبد، وطلب منه أن يأتي ببعض أبناء إسرائيل، من أولاد الملك نفسه وأولاد الأمراء، والأولاد الخالين من العيوب والذين أحسنت تنشئتهم وامتلكوا الذكاء ودربوا على المعرفة وفهم العلوم، وأولئك الذين يملكون إمكانات فذة، يجب أن يأتي رئيس الكهنة بهؤلاء إلى قصر الملك وأن يعلموا لغة الكلدانيين ومعارفهم. وقد أشرك الملك هؤلاء الأولاد في طعامه وشرابه وقام بإعالتهم ثلاث سنوات وضمهم في نهايتها إلى خدمته».

وهذا النص دليل واضح على وجود مدرسة ملحقة بالقصر، وعلى وجود تدريب على الوظائف المدنية، وعلى اصطفاء الطلاب للالتحاق بهذا التدريب بالاستناد إلى معايير اجتماعية وفكرية.

ثالثاً: وادي النيل والتطور التربوي فيه:

١- الخصائص الجغرافية:

لا تزال قضية ما إذا كانت أوائل الحضارات قد قامت في بلاد الرافدين أم في وادي النيل مثار جدل كبير. فبينما نجد «أفلاطون» يذكر في كتابه «الطيماوس Timaeus» أن المصريين كانوا، قبل أيامه بزمن طويل، ينظرون إلى الإغريق على أنهم «صبية» ليست لهم تقاليد عريقة. ونظراً لقدم الحضارة الإغريقية يمكن أن يؤخذ هذا القول كدليل على أقدمية الحضارة المصرية. إلا أننا نجد معظم الباحثين يؤيدون أسبقية وادي الرافدين، كما أن عدداً منهم يقول بأن «عيلام» هي مركز الحضارة الأول، وهي منطقة تقع شرق حوض دجلة والفرات على الخليج العربي. على أن هذه المسألة لا تهم طلاب تاريخ التربية كثيراً، فشكلا التربية، الرافدي والمصري تبادلا التأثر والتأثير دونما انقطاع عبر التاريخ. ويشارك

النمط المصري في التربية النمط الرافدي في بعض خصائصه، ويختلف عنه في خصائص أخرى.

لقد تمتع سكان وادي النيل بمزايا جغرافية خليقة بأن تؤدي إلى قيام حضارة راقية. فقبل حوالي ٢٥٠٠ عام تقريباً قام «هيرودوتس» بزيارة مصر وأعجب بما رأى لدرجة أنه قال: «لا توجد بلاد أخرى تملك مثل هذه الأعاجيب». فوادي النيل يمتد لمسافة سبعمائة وخمسين ميلاً. ويبلغ عرضه الأعظمي واحداً وثلاثين ميلاً، إلا أن هذا العرض لا يتجاوز في بعض المناطق العشرة أميال، مما يجعل مساحته أقل من أحد عشر ألف ميل مربع. وعلى مدى قرون لا تحصى حفر النهر وادياً عميقاً تحده من جانبيه جروف صخرية يتراوح ارتفاعها بين بضع مئات الأقدام والألف قدم. أما قاع الخندق فقد غطته رواسب طينية يتجاوز ارتفاعها في بعض الأماكن الثلاثين قدماً. لذلك كانت التربة خصبة بدرجة كان يمكن معها جني ثلاثة محاصيل سنوياً من نفس الأرض، وكانت مصر كما قال هيرودوتس نفسه «هبة النيل». أضف إلى ذلك أنه امتدت في شرق الوادي وغربه صحاري غير مطروقة، وقام في شماله شاطئ لا مرافئ فيه، وفي جنوبه حواجز جبلية بفعل سلسلة من الشلالات أقامت سداً منيعاً أمام أي غزاة من الأفارقة يفكرون بالمجيء براً من داخل إفريقيا. وفي وسط هذه العزلة الجغرافية المضمونة ولدت واحدة من أقوى الحضارات على مر العصور.

٢- الإطار التاريخي:

يرى بعض المؤرخين أن شعباً إفريقياً سكن مصر حوالي الألف الثامنة عشرة قبل الميلاد. أما الحقبة التي يستطيع التاريخ أن يتحدث عنها بشيء من الدقة فتقع بعد ذلك بكثير، وبالتحديد ابتداء من عام ٦٥٦٠ قبل الميلاد. وذلك بالاستناد لرسوم وكتابات هيروغليفية وجدت في قبر أحد الملوك في أبي دوس Abydos. ونظراً لعدم وجود دول متحدة في الوادي قبل عام ٣٤٠٠ق.م، تدعى الفترة السابقة لهذا التاريخ فترة أو عهد «ما قبل السلالات». وقد ظهر حكم السلالات بعد تطور طويل على النحو الذي حدث في وادي الرافدين.

فقد شجعت الأحوال الاقتصادية، التي ذكرنا شيئاً عنها فيما سبق، على قيام قرى مأهولة في وادي النيل تبنت الري التعاوني، كما أدى قيام العلاقات

الاجتماعية بين هذه القرى والمستوطنات إلى نشوء وحدة سياسية نتجت عن ائتلاف القرى وظهور دول المدن المستقلة، ثم تحولت المدن إلى مناطق، والمناطق بدورها إلى إقليمين طبيعيين: دلتا مصر السفلى وممر مصر العليا الممتد على طول أعالي النهر. وبعد بداية الألف الرابعة قبل الميلاد بقليل دمجت مملكتا الشمال والجنوب وبدأت السلالة الأولى تحت حكم «نعرمر Narmer» المشهور باسم «مينا». وقد ظلت «تحينيس Thinis» في مصر العليا عاصمة الاتحاد الجديد طول حكم السلالتين الأوليين ٣١٠٠ -٢٧٠٠ق.م ولكن السلالة الثالثة نقلت مقر الحكم إلى «ممفيس» على الطرف الجنوبي لدلتا النيل بغية توفير موقع متوسط للعاصمة يستطيع الإيفاء بالأغراض الإدارية. وبقيت «ممفيس» مقراً للحكم قرابة أربعمائة عام ٢٧٠٠ -٢٣٠٠ق.م. وقد اصطلح على تسمية فترة السلالات الست الأولى ما بين ٣١٠٠ -٢١٠٠ق.م بفترة «المملكة القديمة». ويعد عهد السلالات الرابعة والخامسة والسادسة من هذه السلالات أول عصر ذهبي في الحضارة المصرية.

لقد نشأت خلال ذلك العصر اللغة الهيروغليفية، وانتصبت الأهرامات الكبيرة مثل هرم «خوفو» في الجيزة، وبني تمثال «أبي الهول» العظيم، وازدهرت التجارة مع المناطق المجاورة ولا سيما ساحل سورية، وتزايدت سلطة الحكومة المركزية.

كان الحكم كهنوتياً (تيوقراطي) يرأسه ملك أو فرعون (من الكلمة المصرية «بيرو - و» التي تعني «البيت العظيم أو البيت الملكي»). وكان الملك يمارس الحكم المطلق باعتباره كبير الكهنة الآلهة أو وكيل الآلهة، وكان الملوك - الآلهة يعدون أبناء لإله الشمس «رع»، لذلك كانوا يتصفون بالصفات السماوية طبقاً للتصورات السائدة في ذلك العصر. وقد عبد الكهان هؤلاء الملوك وخدموهم بإخلاص ووفاء وأقسموا على الوفاء لهم أحياناً وأمواتاً.

أما سياسة الحكم خلال معظم فترة المملكة القديمة فقد كانت مبنية على أساس السلم وعدم الاعتداء، لذلك لم يكن هنالك جيش نظامي. وقد تمتعت البلاد بألف عام من السلام والازدهار النسبي نظراً لتمتعها بالحماية الطبيعية من جميع الجهات.

ثم سقطت المملكة القديمة عندما قام النبلاء بالاستيلاء على السلطة نتيجة نمو الروح الفردية المتطرفة وقيام ثورات ضد الضرائب التي كانت تتطلبها مخططات

الفراعنة للتطوير القومي والأبهة المفرطة، وساد مصر عصر إقطاعي ما بين ٢١٨١ - ٢٠٤٠ق.م تميز بالعنف والفوضى وتعاظم سلطة النبلاء ثم بالثورات الشعبية والغزوات الخارجية المتقطعة.

وخلال هذا العصر بدأت فترة رئيسية في تاريخ مصر تدعى «عصر المملكة الوسطى» من ٢١٣٣ - ١٧٨٦ق.م. وكان الحكم خلالها ضعيفاً بشكل ملحوظ، وكانت سلطة الفراعنة فيه اسمية، أما السلطة الفعلية فكانت بأيدي النبلاء الأقل مكانة. ولكن سلسلة من الحكام الأقوياء وصلوا إلى الحكم في «طيبة» بعد عام ١٩٥٠ق.م فأعادوا توحيد البلاد. وفي تلك الفترة وصل الفن المصري والأدب، ولا سيما فن النحت، مستوى لم يبلغه في الفترات اللاحقة. وقد تم في عهد المملكة الوسطى امتزاج الآلهة المتعددة وتوحيدها في إله واحد يقدسه الجميع وهو الإله «آمون - رع»، كما ظهرت ديانة تمجد الطبيعة وتقدس آلهة متعددة توحدت في شخص الآلهة المعروفة باسم «أوزيريس». ومنذ ذلك الحين سيطرت الديانتان التوأمان الأمونية والأوزيريسية على ثقافة وادي النيل وحضارته.

انتهت المملكة الوسطى فجأة عام ١٧٨٦ق.م لأسباب لم تزل مجهولة، وتمكن النبلاء المتمردون من إيصال الفراعنة إلى حال من العجز التام. وفي نفس الفترة غزت البلاد مجموعات عربية آسيوية دعيت باسم «الهيكسوس أو الملوك الرعاة»، ومدت سلطانها على منطقة الدلتا بكاملها. ثم ثار حكام مصر العليا حوالي نهاية القرن السابع عشر قبل الميلاد واستطاعوا الانتصار على الهكسوس. وأصبح «أحمس الأول» مؤسس السلالة الثامنة عشرة (١٦٥٠ - ١٥٦٧ق.م) بطل حرب التحرير الوطني. وكان النظام الذي أسسه أقوى من أي نظام سبقه. وهكذا بدأت المملكة الحديثة أو الإمبراطورية التي دامت حتى عام ١٠٩٠ق.م.

لقد أدى نجاح المصريين في حربهم ضد الهكسوس إلى نمو الروح العسكرية عندهم وتخليهم نهائياً عن سياسة العزلة والمسالمة. فغزوا فلسطين وسورية، واستطاع «تحوتمس الثالث» تكوين إمبراطورية متعددة الأقوام تمتد من الفرات إلى شلالات نهر النيل بإخضاع الفينيقيين والكنعانيين والآشوريين وغيرهم من أقوام المنطقة.

وقد شهدت فترة الإمبراطورية تقدماً كبيراً في ميدان الهندسة المعمارية يشهد بذلك معبد الكرنك والأقصر ووادي الملوك و أبو سمبل، نتيجة الاتصال بالحضارات المجاورة والحصول على الغنائم الوفيرة. كما شهدت تخلخل التقاليد الثقافية المصرية القديمة، وظهور أدب ديني فلسفي أهم شواهده «صلاة الشمس الملكية» الأخناتونية. فقد حاول أخناتون، في هذه الفترة ودونما نجاح، أن يدخل عبادة الإله الواحد على شكل عبادة موقوفة على إله الشمس «آتون» عوضاً عن أمون ـ رع الذي عبده الأسلاف في طيبة.

ثم ضعفت الإمبراطورية تدريجياً خلال عهد الأسرتين التاسعة عشرة والعشرين وسقطت. فقد خسرت معظم المناطق التي كانت قد قهرتها، أما المناطق الباقية فلم تعد قادرة على إدارتها بنجاح.

كانت فترة ما بعد الإمبراطورية (١٠٨٥ -٣٣٢ق.م) فترة انحطاط عام من الناحيتين الاجتماعية والسياسية. فقد استطاع الليبيون والنوبيون أن يجتاحوا مصر بحريَّة من طرف إلى آخر، كما استطاع قراصنة البحر المتوسط نهب الساحل الشمالي.

وفي القرن السابع ق.م غزا الآشوريون مصر ووصلوا إلى أعماقها، ثم طردوا. ولكن البلاد ما لبثت أن تعرضت لغزو الفرس عام ٥٢٥ق.م وحكم على مصر أن تكون خلال مائتي عام إقليماً ثانوياً من أقاليم الإمبراطورية الفارسية الشاسعة.

أما فترة البطالمة أو البطالسة (٣٣٢ -٣٠ق.م) فقد كانت المؤذن بنهاية آخر فصل من فصول تاريخ مصر القومي القديم. فحين سقطت الإمبراطورية الفارسية أمام هجوم الإسكندر الكبير، انقسمت هذه الإمبراطورية الفارسية أمام هجوم الإسكندر الكبير، وأصبحت مصر من مراكز الحضارة الهلنستية. وقد بذلت محاولات فيما بعد لتجنب ذوبان مصر في الإمبراطورية الرومانية، ولا سيما تلك المحاولة التي قامت بها الملكة كليوباترا (٥١ -٣٠ق.م) أثناء تعاملها مع قيصر وأنطونيو، ولكن مصر ألحقت أخيراً بالأملاك الرومانية.

وبعد انقسام الإمبراطورية الرومانية إلى قسمين: غربي وشرقي، أصبحت مصر من نصيب المملكة الشرقية (بيزنطة) وبقيت كذلك حتى الفتح العربي ـ الإسلامي.

٣- التربية في مصر القديمة:

وصل المجتمع المصري، في بداية المملكة الوسطى، إلى درجة عالية من الاندماج والتكامل، وتكوّن فيه تنظيم محكم لإدارة أعمال بناء وسائل السيطرة على الفيضان على طول نهر النيل وصيانتها، بالإضافة إلى التحكم بخنادق الري وبحيرات تخزين المياه والأقنية. وبالرغم من خصوبة الأرض، لم يكن من الممكن قيام حضارة معقدة دون وجود مؤسسات تستطيع تأهيل الناس للمهام المتخصصة المطلوبة لاستغلال ثروات الوادي الطبيعية بأقصى كفاءة ممكنة؛ كما مست الحاجة لوجود بيروقراطية كهنوتية كبيرة لجمع الضرائب وحفظ السجلات وتدوين الحسابات الحكومية. لذلك رأينا قيام مدارس عامة مرتبطة بالخزانة الملكية ومعدة لتدريب آلاف الكتبة. كما استخدم ملاك الأراضي وكبار التجار ورجال الأعمال الكثير من الكتبة بصفة خاصة.

لقد كان دخول هذه المدارس مفتوحاً أمام أي شاب طموح بغض النظر عن الطبقة التي ينتمي إليها. ويظهر أن التعليم كان يقدم بالمجان من قبل الحكومة نظراً للحاجة الماسة إلى الموظفين المدربين. وقد استطاعت هذه المدارس، بالرغم من بعض نواحي الضعف، أن تؤمن للشباب الفقراء الموهوبين سبيلاً للنجاة من حياة الضنك. ولهذا السبب كان الشباب ينظرون إلى تعلم القراءة والكتابة على أنه سلم للعبور إلى مركز جيد وحياة يسر نسبي. قال أحد الأدباء ينصح ابناً له بأن يصبح كاتباً: «لم أر حداداً يصبح سفيراً ولا صائغاً يصبح رسولاً، بل رأيت الحداد في عمله قرب فرنه وأصابعه كالتماسيح تفوح منه رائحة كريهة أشنع من رائحة البيض أو السمك».

ازدهرت في مصر ثلاثة أنواع من المدارس، على الأقل، وذلك بعد عام ٣٠٠٠ق.م: مدارس تابعة للمعبد تدرب رجال الدين، ومدارس تابعة للبلاط تعد موظفي المكاتب، ومدارس تابعة للدوائر الإقليمية تعد الطلبة للعمل في التجارة الخاصة أو لدى دوائر الحكومة. ومن الجائز قيام مدارس عسكرية منفصلة لأبناء طبقة النبلاء الذين كانوا يعدون للخدمة في جيش الفرعون.

وقد كانت هنالك أيضاً معاهد عليا تابعة للمعابد تقع في المدن الكبرى أمثال: طيبة ومنفيس وهليوبوليس، حيث كان الطلبة يتلقون التعليم العالي في مواضيع

متعددة، ويعدون لملء الكوادر اللازمة في المهن العلمية كالطب والهندسة والفلك وغيرها.

لم يكن الكتبة على مستوى واحد، بل تراوحت درجاتهم بين السكرتير البسيط في أدنى السلم والقاضي أو المحامي أو مستشار الملك في أعلاه. وكان الفتية اللامعون يرسلون في سن الخامسة أو السادسة إلى مدرسة القرية التي يديرها المعبد المحلي أو الدائرة الحكومية، وهناك يتعلمون أوليات مهنتهم قبل أن يعهد بهم إلى معلم قدير في المجال الذي يريدون الاختصاص فيه. وكان باستطاعة الطلبة المتفوقين أن يواصلوا تعليمهم في مدرسة مركزية تابعة للمعبد في إحدى عواصم الأقاليم، كما كان باستطاعتهم الوصول إلى معهد الكتبة العالي الملحق بالبلاط الملكي أو بالمعبد الرئيسي. وقبل دخول المعهد العالي في سن السابعة عشرة، كان على الشباب أن يخدموا مدة ثلاث أو أربع سنوات في المكتب أو الدائرة التي كانوا يعدّون من أجلها.

كان تعلم القراءة والكتابة عملاً شاقاً. لقد كان على الطلاب أن يتعلموا، بالإضافة إلى الرسوم الكتابية الهيروغليفية، كتابة رقعية «هيراطيقية» تستخدم للأغراض التجارية والصناعية، وكتابة شعبية «ديموطيقية» استخدمت في المراسلات غير الرسمية.

كان المنهج الأدنى يدوم فترة تتراوح بين ست وعشر سنوات تبعاً للمدرسة ومستوى التعليم. ومن الجائز أن المواد الدراسية كانت تضم أدب الحكمة بالإضافة إلى التعليقات الدينية والقصائد الشعرية الغنائية والروائية، والنثر التهذيبي والموسيقا وعلم الفلك والحساب والهندسة والمساحة. ولم يكن جميع الطلبة يتعلمون المواد نفسها لأنهم كانوا يستطيعون أن يتخصصوا في المراحل المتقدمة في الهندسة المعمارية أو الطب أو الهندسة المدنية أو أسرار الكهنة اللاهوتية.

أما أساليب التعليم وطرائقه فقد اعتمدت اعتماداً كبيراً على الاستظهار والتدريب. وكان الطلبة يمضون ساعات طويلة وهم يخطون الأحرف ثم الكلمات على ألواح طينية أو على قطع الأواني الفخارية المكسورة، وفي مرحلة متقدمة كان يسمح لهم باستعمال ورق البردي نظراً للاعتقاد السائد بأن الكتابة كانت من

اختراع الإله «توت» الذي أوحى بأسرارها إلى سكان الوادي الأوائل. وكانت مهمة المدارس صيانة هذا الأدب الموحى به من السماء، لذلك جرى الابتعاد عن أشكال الكتابة التقليدية. وكان التلاميذ يعلمون في سن مبكرة بأنه يترتب عليهم أن يتقنوا تماماً كتابة النصوص القديمة التي تعطى لهم كنماذج إذا ما أرادوا أن يصبحوا كتبة ماهرين.

كان النظام صارماً قاسياً، فقد كان الطلبة يجلدون دونما رحمة إذا ما خرقوا النظام خرقاً بسيطاً، كما كانوا يتعرضون للتقييد بالأصفاد والسجن أشهراً كاملة. وقد بقي من ذلك العصر عدد من الأقوال المكتوبة تثبت ذلك، منها قول أحد المعلمين لتلاميذه: «إن الصقر يعلّم كيف يطير، والحمامة تعلّم كيف تبني عشاً وأنا سأعلمكم حروفكم يا أيها الكسالى الأوغاد». ومنها قول شاع آنذاك بين المعلمين ومفاده: «للفتى ظهر، وهو يسمع حين نضرب ظهره»، ومنها قول كتبه أحد التلاميذ في رسالة بعث بها إلى معلمه بعد أن غادر المدرسة جاء فيه «أن عظامه تكسرت مثل عظام الحمار خلال تعلمه في المدرسة»...

وكانت الغاية من هذه القسوة صيانة الصيغ الثقافية القائمة والحفاظ عليها دون أي تغيير. كانت التربية وسيلة لضمان ديمومة العقيدة والقيم التي تحملها. ومع أن الثمن الذي دفعته الأجيال المصرية القديمة من أجل تحقيق الاستقرار الثقافي كان عالياً جداً، إلا أن نظام التعليم نجح نجاحاً باهراً في المحافظة على الحضارة المصرية مدة تزيد على الثلاثة آلاف عام. وهذا إنجاز لا مثيل له في النظم التعليمية الأخرى. إلا أنه أدى في نهاية تلك الفترة، وحين اتصلت الحضارة المصرية بالحضارات الأخرى، إلى ذوبان الحضارة المصرية في بعض جوانبها بتلك الحضارة.

يبقى أن نذكر أن المصريين القدماء كانوا أول من استخدم أوراق البردي من أجل التدرب على الكتابة، كما استخدموا طرقاً حسية في تعليم العدّ وفي الأعمال الحسابية الرئيسية، والأشكال في تعليم الهندسة.

وإلى المصريين ندين في إنشاء المكتبات العامة. فقد امتلكوا منذ أقدم العصور عدداً كبيراً من الكتب حول شتى الموضوعات. وقد اغتنى أدبهم بصورة خاصة خلال عهد الإمبراطورية الوسطى. وكان يقوم بالإشراف على المكتبات موظف خاص يلقب «حاكم دار الكتب» أو «صاحب دار الكتب».

٤ - الثقافة اليونانية في مصر:

انتهت الدولة الحديثة في مصر باستيلاء الفرس عليها عام ٥٠٠ق.م وذلك على يد الفاتح الفارسي قمبيز، وأصبحت ولاية من ولايات الإمبراطورية الفارسية الواسعة الأرجاء، ولم تكن تلك الفترة فترة ازدهار لمصر في أي جانب من جوانب النشاط، لذلك عندما دخل الإسكندر الكبير مصر نظر المصريون إليه كبطل حطم طغيان الفرس وجبروتهم. ولم يحاول اليونانيون القضاء على الثقافة المصرية القديمة أو اضطهاد الكهنة وطلاب العلم المصريين، ولكنهم عملوا على نشر الثقافة اليونانية في مصر جنباً إلى جنب مع الثقافة المصرية القديمة. وسعياً وراء امتزاج الثقافتين بنى الإسكندر مدينة الإسكندرية وجعلها مركزاً كبيراً للثقافات الآسيوية والمصرية واليونانية.

ومع أن الإسكندر لم يعش طويلاً ليرى تحقيق ما هدف إليه من وراء إنشاء مدينة الإسكندرية، إلا أن البطالمة، ورثة الإسكندر في مصر، احتضنوا هذه الفكرة وأولوها عناية فائقة.

كان البطالمة يعلمون أن أثينا لم تنل شهرتها بما أنشأته من المباني الضخمة، وإنما بمدارسها الفلسفية والعلمية وبمؤسساتها الثقافية، ولذلك سعوا إلى جعل الإسكندرية منارة العلم والمعرفة في بلدان البحر الأبيض المتوسط. واستعان بطليموس في سبيل تحقيق هدفه بديمتريوس الخطيب المشهور الذي كان لديه إطلاع و اسع على الثقافة اليونانية.

المكتبة:

قام بطليموس وديمتريوس بإنشاء المكتبة والمتحف في الإسكندرية. وقد اتخذوا من أثينا مثالاً يحتذى بالنسبة لإنشاء هذه المكتبة. فمنعوا كل الأشخاص الذين كانوا يملكون مخطوطات من مغادرة الإسكندرية دون أن يتركوا منها نسخة في المكتبة، وجلبوا لها، بالإضافة إلى ذلك عدداً كبيراً من المؤلفات المصرية القديمة والحديثة، والمؤلفات الفينيقية وغيرها من المؤلفات الآسيوية «كالفارسية والهندسية». وقد ترجمت هذه المؤلفات إلى اللغة اليونانية. وكانت أعمال أرسطو من بين المؤلفات التي حوتها هذه المكتبة. وقد قام بطليموس الثالث بالحصول على نسخ من الأعمال

اليونانية القديمة التي كانت محفوظة في أثينا. وظلت حصيلة هذه المكتبة ترتفع حتى بلغت (٧٠٠) ألف كتاب، وذلك في عام (٤٧ق.م) حينما جاء قيصر إلى الإسكندرية. وكانت هذه المكتبة الملحقة بمعبد «سيرابيوم» مصنفة ومفهرسة بطريقة دقيقة تساعد الباحثين والطلاب الذين كانوا يفدون إلى الإسكندرية طلباً للعلم والمعرفة.

المتحف:

وصف سترابو، المتحف حينما حضر إلى الإسكندرية عام (٤٧ق.م) فقال: (كان المتحف جزءاً من القصر الملكي، وكانت به قاعة ضخمة يستخدمها طلبة العلم. وكانت هناك حديقة نباتية علمية ملحقة بهذا المتحف. ومعمل للكيمياء، ومتحف للتشريح، ومرصد فلكي، وأجهزة علمية كثيرة. وكان المتحف يستقبل طلاب العلم والبحث).

وقد اهتم بطليموس فيلادلفيوس بالتاريخ الطبيعي بشكل خاص، وجمع مجموعة من النماذج الحيوانية النادرة في مكان ملحق بقصره.

الجامعة:

أما جامعة الإسكندرية فقد اهتمت بالآداب والعلوم والنقد والدراسات المقارنة والنحو والفلسفة والمنطق.

وقد نشأ في الإسكندرية مجموعة من العلماء الكبار درسوا فيها ونشروا أعمالهم العظيمة كأقليدس الذي نشر كتابه المعروف (مبادئ علم الهندسة)، وأبولونيوس الذي نشر كتابه عن القطاعات المخروطية. وقد اكتشف تيمارخوس بدء الاعتدال الشمسي، كما كان بطليموس عالماً في الفلك والجغرافيا. وقد كان هناك تقدم ملحوظ في علم الطبيعة، ويكفي للدلالة على ذلك أن نذكر أن أرخميدس كان طالباً فيها، وكان على صلة دائمة بعد أن رحل عنها بعلماء الجامعة. واهتمت الإسكندرية أيضاً بالبحوث الطبية، فقد قام العالمان (أراسيتراتوس) و(هيروفيلوس) بأبحاث كثيرة في التشريح وعلم وظائف الأعضاء، خلال الفترة الممتدة بين (٣٠٠ و٢٦٠ق.م) ومن أهم الاكتشافات التي توصلا إليها في ذلك الوقت أن المخ هو محور الجهاز العصبي.

وقد أدت جامعة الإسكندرية خدمات جليلة للتقدم العلمي والثقافي فقد قامت بإعداد الدارسين والباحثين وتدريبهم وتخريج الأساتذة لعدد من الدول. وفي ذلك

يقول المؤرخ (سانديز) إنها (ملأت مدن العالم وجزره بعلماء النحو والفلاسفة وعلماء الهندسة والموسيقيين والرسامين والمدربين والأطباء وأفراد يمتهنون مهناً أخرى كثيرة).

ويمكن تلخيص الاتجاه العلمي في جامعة الإسكندرية في ذلك العصر فيما يلي:

١ - الاهتمام بإعداد العقول المشبعة بروح البحث والإطلاع.

٢ - حرية التفكير والبحث والتعبير.

٣ - توفير المعامل والمكتبات والإمكانيات اللازمة لنشر الثقافة، ولهذا السبب أصبحت الإسكندرية منارة للعلم وكعبة للباحثين ورجال الفكر.

رابعاً: خصائص التربية في المجتمعات العربية الأولى:

يحتاج الإنسان العربي إلى أن يُذَّكر أحياناً بأن تقاليده الثقافية تعود من حيث الزمن إلى بداية مرحلة التاريخ المدوَّن. ذلك أنه ينسى في كثير من الأحيان أن الحضارة العربية أقدم تاريخاً من الثقافة العربية الجاهلية أو الثقافة اليونانية التي طُعِّمت بها خلال العهد الإسلامي، وأن خيوطها نسجت داخل منطقة واسعة امتدت من وادي الرافدين شرقاً إلى شمال أفريقيا غرباً، وامتلأت بأقوام عدة يمكن اعتبارها جميعاً أسلافاً ثقافية حقيقية للحضارة العربية التي ازدهرت فيما بعد. وقد رأينا أن أول ثورة عظمى في حياة الإنسان، وهي اكتشاف الزراعة التي حوَّلت الإنسان من صياد وجامع للطعام إلى منتج له ظهرت في وادي الرافدين. وفي هذه المنطقة بالذات قامت التطورات التكنولوجية والاقتصادية والثقافية التي بنيت المجتمعات اللاحقة على أساسها.

ويجدر بنا أن نذكِّر المؤرخين المختصين بالتاريخ اليوناني أن اليونان بدأوا حضارتهم في آسيا وليس في البر اليوناني، وأن الشعوب القديمة التي سكنت شرقي بحر ايجة وجنوبه هي التي دفعت اليونان في طريق بناء حضارتهم وساهمت مساهمة كبيرة في هذه الحضارة. لذلك يحتاج الإنسان الغربي إلى أن يذكر أيضاً بأن الحضارة الغربية أقدم تاريخاً من الثقافة الهلينية أو الهيلينستية وأن الأقوام القديمة التي سكنت الشرق الأدنى قدمت للحضارة اليونانية المرتكزات التي قامت عليها.

ومن الضروري أن يذكر الجميع أخيراً بأن الديانة والاقتصاد والقيم الاجتماعية وأساليب الحياة التي تولدت في مجتمعات الشرق الأدنى هي الدافع الرئيسي لقيام نظم التربية النظامية التي تسود العالم الآن.

وتوحي النظرة الفاحصة للتطورات التي حصلت في وادي النيل وفي حوض دجلة والفرات ببعض الاستنتاجات العامة حول طبيعة التربية في هذه الحضارات الأولى، نلخصها فيما يلي:

١ - بقيت التربية، باعتبارها عملية تنشئة اجتماعية، تعتمد الوسائل غير النظامية حتى وصلت الثقافة الإنسانية إلى نقطة حاسمة في تطورها. ولم تظهر المدارس النظامية المتمايزة إلا حين تجاوز تعقد الثقافة مقدرة المجتمع على نقلها بالوسائل غير النظامية، أي حين أصبحت أساليب المحاولة والخطأ غير كافية، وأصبحت المعارف والمهارات التي يجب تعلمها أكثر بكثير مما يمكن معالجته عن طريق الملاحظة الشخصية والممارسة الذاتية، وحين استنفدت الأسرة والقبيلة إمكاناتها الثقافية التربوية.

٢ - نشأت المدارس النظامية حين أحرز المجتمع درجة من التعقيد تسمح بظهور الأدوار المتخصصة مقترنة مع قاعدة اقتصادية مضمونة، أي تجعل من الممكن تحرير فئة من الناس تأخذ على عاتقها وظائف التعليم، وحين ظهرت الحاجة لوجود مجموعة من الناس تدرب على جملة واضحة من المعارف تتصل بصورة رئيسية بتاريخ المجتمع وديانته وأعماله الاقتصادية.

٣ - يبدو أن اختراع الكتابة قام بدور الوسيط في عملية تشييد المدارس، لأن إيجاد نظام الكتابة من أجل الأغراض الأدبية والدينية والتجارية أظهر الحاجة إلى إيجاد المدارس لتعليمها للناس. ففي سومر القديمة كانت المدرسة بالتأكيد نتيجة لاختراع الكتابة المسمارية التي بدأت حوالي القرن الرابع ق.م على شكل رموز صورية تكتب على لوحات غضارية، وكانت الأغراض النفعية هي الأغراض الرئيسية لإنشاء المدارس. فالكتابات المحفوظة على القطع المكتشفة في «نيبور Nippur» (التي تبعد حوالي ١٠٠ ميل عن بغداد الحديثة) تتشكل في معظمها من إرشادات إدارية تتعلق بعملية حفظ السجلات الروتينية.

وقد حصل تطور مشابه في المجتمع المصري فيما يخص نظام الكتابة الهيروغليفية الشديدة التعقيد. فقد بدأت الكتابة بصفتها وسيلة نفعية وتحولت إلى أداة تخدم أغراضاً أخرى.

ويشير كتاب «المترجمون في التاريخ» لجان دوليل وآخرين، إلى أنه بعد ذلك بسنين طويلة، وبالتحديد حوالي ألف عام قبل الميلاد، تحولت الكتابة المسمارية والهيروغليفية إلى نظام صوتي سمحت بنيته بالتعبير عن الأفكار المجردة، وذلك حين اخترع الفينيقيون الأبجدية في مدينة بيبلوس (جبيل). وهذا الاختراع يمثل ثورة حقيقية. فبفضل التجريد الأبجدي، أعني تسجيل الأصوات، صار يكفي لممارسة الكتابة معرفة ثلاثين حرفاً بدلاً من استذكار مئات، بل ألوف أحياناً من الرموز أو الرسوم المعقدة. وكون الفينيقيين تجاراً وبحارة جعل أبجديتهم تنتشر لدى الشعوب المحيطة بالبحر المتوسط. والأبجديات الآرامية والعبرية، واليونانية، والقبطية، والعربية، تشتق جميعها من الفينيقية.

٤ - كان التعليم النظامي مقتصراً على قلة صغيرة جداً من مجموع السكان. فقد كان الفرد المتعلم في مجتمعات التاريخ الأولى يمتلك سلعة عالية القيمة تمثلت بمهارة شديدة الندرة، وكان من المتوقع أن يتبوأ مكانة تتناسب مع مقدرته على حل ألغاز فن الكتابة.

صحيح أن أبناء الطبقات الدنيا كانوا يُدَرَّبون على أعمال معينة عن طريق الأسرة وهيئات أخرى غير نظامية، إلا أن هؤلاء كانوا يؤهلون للعمل في المهن الدنيا من خلال قضاء فترة تلمذة على معلم المهنة. وعلى العموم، كانت تربية جماهير الشعب مماثلة لما كان سائداً عند الشعوب قبل ظهور الكتابة. لذلك يمكننا أن نستنتج أن الطبقة العليا الممتازة هي الجهة الوحيدة التي تمتعت بمزايا التعليم النظامي، الذي كان يُعِدُّ كبار الموظفين والقادة الدينيين، وكان الانتماء إلى وحدات الحياة الدينية والاقتصادية والسياسية يعتمد كلياً على اعتبارات الوراثة العائلية والمهارة الكتابية معاً (وكانت مصر استثناء جزئياً من هذا الوضع). أما المقدرة على القراءة والكتابة وحدها فقد كانت تؤهل الفرد للوصول إلى المناصب الدنيا والوسطى فقط في عالم الوظائف الرسمية.

٥ - إن الطبيعة الكتابية للتعليم النظامي في مراحله الأولى جعلت منه شيئاً معقداً غير جذاب بالنسبة للطبقات الشعبية العادية. فقد أصبح التعليم لفظياً مرتبطاً بالكتب وبعيداً عن الحياة بشكل أدى إلى تحول جذري دائم في طبيعة التعليم، وأصبحت الطرائق المتبعة فيه هي الاستظهار والنسخ و التكرار، وأصبح النظام القاسي ضرورياً جداً لدفع الطلبة إلى بذل الجهود المضنية لتحقيق أهداف لا تمت إلى حاجاتهم واهتماماتهم بأي صلة.

لقد ترك هذا النظام التعليمي بصماته على كل أشكال التعليم التي جاءت بعده قروناً طويلة، حتى جاءت التربية الحديثة فعملت على إعادة الصلة بين التربية والحياة، وعلى جعل التربية أداة تغيير وتطوير للتراث بالإضافة إلى دورها القديم في صيانته ونقله من جيل إلى جيل. إلا أن نقاط الضعف هذه لا يمكن أن تقلل من شأن الدور الذي أدته أقوام هذه المنطقة في مرحلة مبكرة جداً من تاريخ البشرية.

*   *   *

القسم الثاني

التربية العربية من الجاهلية
إلى العصر الحديث

أولاً: عصر ما قبل الإسلام:

لا نملك لسوء الحظ وثائق كافية فيما يتعلق بالتربية في الجاهلية، وسبب ذلك أن فن الكتابة لم يكن منتشراً انتشاراً كبيراً في تلك الأيام من جهة. وأن تدمير المخطوطات على يد هولاكو في بغداد والأماكن الأخرى حرمنا من هذه الوثائق من جهة أخرى.

ولكن البحث الدقيق في الأحوال الاجتماعية لشبه جزيرة العرب، وخصوصاً لمكة، عشية ظهور الإسلام يقودنا إلى القول بأن التراث الثقافي العربي كان كبيراً لدرجة أنه عندما جاء التعليم الإسلامي استطاع العرب أن ينشئوا تلك الحضارة العظيمة التي تحمل اسمهم. وأهم عناصر هذا التراث:

اللغة العربية: من المعروف أن اللغة تنمو من حيث المفردات والمصطلحات والتعابير حين تمر الأمة في عصر ذهبي. فإذا رجعنا إلى اللغة العربية فجر الإسلام رأيناها تتميز بدقتها وغناها وثبات قواعدها النحوية وسعة أدبها الشعري وعلو مستواه لدرجة أن لغة الجاهلية، وليست لغة العصر العباسي هي التي تعد مقياساً للرقي اللغوي. لقد نزل القرآن، وكتبت أحاديث الرسول بلغة الجاهلية وهذه اللغة مفهومة بالنسبة للعرب في جميع مراحل تاريخهم. أضف إلى ذلك كثرة المفردات المتعلقة بالكتابة وأدواتها في لغة الجاهلية. لقد أحصى الأستاذ عزة دروزة كلمات الكتابة ومشتقاتها في القرآن فوجدها تسعين كلمة ونيفاً وهذا دليل على معرفة العرب بها في تلك الفترة من تاريخهم.

الأدب: بالإضافة إلى الأشعار الكثيرة التي تنسب للجاهلية، وصلت إلينا أحاديث ومواعظ وخطب وأمثال وقصص ونوادر، جميعها يدل على مستوى ثقافي راق.

لقد كانت هناك اجتماعات أدبية فقد ذكر ابن قتيبة في كتاب المعارف، أن غيلان بن سلمة الثقفي كان يعقد اجتماعاً أدبياً مرة في الأسبوع حيث كانت تلقى القصائد وتجرى المناقشات والنقد في الموضوعات الهامة.

كما كانت هناك الأسواق ـ وأهمها سوق عكاظ ـ التي ساعدت على توحيد اللغة العربية ورفع مستواها، والمعلقات التي كانت تعلق في الكعبة، كل ذلك يدل أيضاً على اتساع النشاط الثقافي واهتمام الناس به.

المعلومات العامة: اهتم العرب منذ القديم بمعرفة أخبار الماضين من العرب وأحوالهم، وخصوصاً أخبار حروبهم وأيامهم وقصصهم وأنسابهم، كما أفادوا من رحلاتهم التجارية معلومات جغرافية عامة عن الكون والبلدان المحيطة بهم وأقاليمها، وحصلوا على بعض المعلومات الفلكية والطبيعية كالمعلومات المتعلقة بالنجوم ومنازل الشمس والقمر والأفلاك وحركاتها والاهتداء بها في البر والبحر، وبعض المعرفة بالطب والبيطرة والصيدلة وما إلى ذلك وقد اهتدوا إلى كثير من ذلك بتجاربهم الخاصة كما أفادوا من خبرة جيرانهم.

مؤسسات التعليم: لقد سبقت الكتاتيب التعليم الإسلامي. ففي الجزيرة العربية كان هناك من يتعلم القراءة والكتابة قبل الإسلام وفي بدايته. والمؤرخون يؤكدون أن يوسف الثقفي (أبا الحجاج) كان يعلِّم في كُتَّاب له بالطائف، وأن أبا قيس بن عبد مناف بن زهرة وأبا سفيان حرب بن أمية بن عبد شمس قد تعلَّما الكتابة من بشر بن عبد الملك العبادي فكانا يعلِّمان أهل مكة. كما كانت بعض النساء يلتحقن بالكتاتيب. يقول ابن قتيبة في كتابه «عيون الأخبار» أن (زلمه) المحظية الشهيرة في قبيلة هذيل التحقت في صغرها بالكُتَّاب.

ويكفي للدلالة على وجود الكتاتيب أن نذكر أنه كان للنبي كُتَّاب بلغ عددهم ما ينيف على الأربعين. فالكتاتيب كانت معروفة في اليمن والشام ومصر وفارس والعراق قبل الإسلام. ولا غرابة أن ينقل القرشيون ذلك في رحلاتهم التجارية، كما أن الجاليات النصرانية واليهودية في الجزيرة كانت تُعلِّم أبناءها في الكتاتيب أو في الكنائس والأديرة، وليس بعيداً أن يكون جيرانهم قد أفادوا ذلك منهم، ففي المدينة - كما يقول بدرسن نقلاً عن المؤرخين العرب - كان معظم المعلمين من اليهود.

يضاف إلى ذلك أنه كان لعرب مكة مدرسة من نوع خاص هي البادية، فقد دفعهم اهتمامهم الكبير بصفاء اللغة إلى إرسال أطفالهم المولودين إلى القبائل التي تعيش داخل البادية عدة سنوات. وقد مر الرسول نفسه بهذا التدريب المفيد.

هذه هي بعض الأسس الثقافية المتينة التي استندت إليها الآداب والفنون والعلوم التي ازدهرت في العهد الإسلامي.

ثانياً: عصر صدر الإسلام:

أيام الرسول (r):

أ- السياسة التربوية:

أرسل محمد (r) معلماً، وبدأت رسالته بأمر له بالقراءة: اقرأ.. والقرآن حافل بمدح العلم والكتابة والحض عليهما. لذلك لجأ الرسول لعدة وسائل لنشر العلم يمكن إيجازها فيما يلي:

إيفاد المعلمين:

كان التعليم في تلك الفترة يعني تفسير مبادئ العقيدة والشعائر المتصلة بها. ولذلك أرسل الرسول معلماً للمدينة يعلم أهلها القرآن وشعائر الدين قبل الهجرة بعامين. وبعد الهجرة بقي إيفاد المعلمين من الملامح الرئيسية لسياسة الرسول التربوية.

ففي معظم الأحيان كان الرسول يطلب من بعض صحابته المدربين أن يرافقوا وفود القبائل في عودتهم إلى مواطنهم لينظموا التعليم عندهم ثم يعودوا إلى المدينة. وقد أوفد لبئر معونة سبعين من خيرة العالمين بالقرآن لأن المنطقة واسعة والقبيلة كبيرة، وأرسل معاذ بن جبل وهو من أوائل حفظة القرآن إلى اليمن ليعظ. كما أرسل عدداً من الصحابة الكبار بنفس المهمة إلى مناطق أخرى في الجزيرة العربية.

استقبال الوفود:

وفي السنوات الأولى للهجرة كان الرسول يطلب إلى القبائل أو الأفراد الذين اعتنقوا الإسلام أن يهاجروا إلى جوار المدينة لأسباب عسكرية وسياسية ودينية، وهناك يقطعهم الرسول أرضاً ويندمجون بحياة المدينة. وفي أحوال أخرى كانت وفود القبائل تأتي المدينة وتبقى فيها فترة لتتعلم أصول العقيدة ثم تعود لتعليم بقية أفراد القبيلة، فعندما أنهى وفد من عبد القيس مثلاً زيارته للمدينة طلب الرسول من أفراده أن يعودوا إلى قبيلتهم وأن يعلموها.

مدرسة الصفَّة:

ما أن جاء الرسول إلى المدينة حتى افتتح مدرسة الصفة. ومعنى الصفة: بيت صيفي يكون مسقوفاً بجريد النخل ونحوه. وصفَّة المسجد: مقعد بالقرب منه

مظلل، ومدرسة الصفَّة غرفة متصلة بمسجد الرسول خصصت لسكن القادمين من خارج المدينة وفقراء المدينة الذين لا يملكون مأوى. وكانت مدرسة نظامية تعلم القراءة والكتابة والشريعة والقرآن والتجويد بإشراف الرسول الذي كان يهتم بالنازلين فيها. وكان الطلاب فيها يكسبون معيشتهم بالعمل في ساعات فراغهم. أما عدد القاطنين في الصفَّة فكان يختلف من حين لآخر ففي فترة ما كان عددهم سبعين شخصاً.

المساجد:

وبالإضافة إلى هذه المدرسة، كان في المدينة في زمن الرسول تسعة مساجد على الأقل وكان كل منها يقوم بدور المدرسة في الوقت ذاته. كما أن مسجد قباء لم يكن بعيداً عن المدينة وكان الرسول يذهب إليه من حين لآخر ويتفقد التعليم فيه.

كان الرسول يعلِّم بانتظام، وكان عدد من الصحابة يحضرون هذه الدروس بانتظام أيضاً فيتعلمون ثم يعلِّمون بدورهم، وكان الرسول يفتش حلقات الدراسة في مسجده، فإذا وجد أي خطأ صححه بنفسه.

الكتاتيب:

لقد سبق القول أن الكتاتيب كانت موجودة في الجاهلية لتعليم القراءة والكتابة، وقد استمرت على الأغلب أثناء حياة الرسول لازدياد الحاجة إليها، خصوصاً وأن الذميين والأسرى هم الذين كانوا يقومون بتعليم الكتابة والقراءة في تلك الفترة. أما المتعلمون من المسلمين فقد كانوا مشغولين بمهام إدارية وسياسية وعسكرية ودينية.

تنظيم التعليم في المناطق:

وعندما امتدت الدولة الإسلامية تدريجياً في الجزيرة العربية ودخلت في الإسلام القبائل الكثيرة وأهالي المدن، كان تعليم الدين الجديد يعد خدمة تربوية تمتد على مساحة المليون ميل مربع التي بلغتها الدولة الإسلامية أيام الرسول. لقد أرسل الرسول معلمين من المدينة إلى المراكز الهامة وجعل حكام الأقاليم مسؤولين عن تنظيم التعليم. والرسالة التي أرسلها الرسول لعمرو بن حزم حاكم

اليمن والتي حفظتها كتب السيرة وثيقة هامة تبين المهام التربوية الملقاة على عاتق رجل الدولة وتتضمن توجيهات عامة لنشر المعرفة بالقرآن والحديث والفقه وتعليم الفرائض الدينية.

كما كانت سياسة الرسول تقضي بألا يقود الصلاة والشعائر الدينية (وكانت تعد رمزاً للزعامة في المنطقة أو القبيلة) إلا أكثر القوم علماً بالقرآن والسنَّة، لذلك كان الناس يتنافسون للحصول على العلم.

ب- المنهاج:

من الصعب أن يصل المرء إلى حكم دقيق بشأنه. فمن المعلومات القليلة المتوافرة لدينا نستطيع القول أنه لم يكن هناك منهاج موحد للدراسة. فالعامل الأول في التعليم هو المعلِّم الذي كان يحتذي. سيرة الرسول ويسير حسب توجيهاته مباشرة أو توجيهات الحاكم الذي دُرِّب في مدرسة المدينة أو مساجدها. وهذه المؤسسات كانت تركز اهتمامها على تعليم الدين الجديد وتدريب المؤمنين على إقامة الشعائر المتعلقة به. لقد كان الرسول (r) من جهة أخرى يحض على تعليم استخدام السهام والحساب (توزيع الإرث حسب النسب المنصوص عنها في القرآن) ومبادئ الطب والفلك وعلم الأنساب واللغة الصحيحة (لقراءة القرآن بشكل جيد) ولكن يبدو أن هذه المواد لم تجد لها مكاناً في مؤسسات التعليم المتوافرة آنذاك.

أما الكتاتيب فكانت مهمتها تقتصر على تعليم القراءة والكتابة. وقد بدأ الاختصاص في حقول المعرفة منذ أيام الرسول. وكان الرسول بنفسه يشجع على ذلك فيشير على من يريد تعلم القرآن بالذهاب إلى هذا الشخص أو ذاك، وعلى من يريد تعلم التجويد أو حساب الإرث أو الشريعة بالذهاب إلى هذا الشخص أو ذاك.

واهتم الرسول اهتماماً كبيراً بتعليم الكتابة، فقد عيَّن «سعيد بن العاص» ليعلِّم القراءة والكتابة وهو من المعروفين بكتابتهم الجيدة، وعقد اتفاقاً مع أسرى بدر الذين يجيدون القراءة والكتابة لإطلاق سراحهم مقابل أن يعلم كل منهم عشرة من أبناء المسلمين. دفعه إلى ذلك رغبته في نشر العلم من جهة، وحاجات

الحكم من جهة أخرى كالحاجة إلى تسجيل الوحي والاتفاقات والمعاهدات السياسية ورسائل الدولة وقوائم الجند و التقارير عن أطراف الدولة والدول الأجنبية وغيرها. كل ذلك أدى إلى انتشار الكتابة بسرعة مذهلة. لقد وصلنا من رسائل الرسول فقط مائتا رسالة وربما ضاع منها عدد أكبر. وكان الرسول أول من أدخل الأختام إلى الحجاز، وكان يحض على الكتابة الواضحة.

وكان الرسول، كرئيس للدولة، يحتاج أيضاً إلى خدمات أولئك الذين يعرفون لغات أجنبية. ويعرف عن زيد ابن ثابت أكبر كتاب الوحي أنه تعلم الفارسية والرومية والحبشية والآرامية. ثم تعلم العبرية بناء على رغبة الرسول في عدة أسابيع، وكان هو الذي يكتب الرسائل الموجهة لليهود ويقرأ الرسائل الواردة منهم.

جـ- طريقة التدريس:

كان الرسول يجلس في مسجد المدينة ويتحلق حوله المسلمون فيعلمهم بأن يكرر ما يقول ثلاث مرات حتى يحفظوه. وكان الناس يأتون إليه ويسألونه عن هذا الحديث أو ذاك...

من هنا نشأ نظام «الحلقة» في التعليم الإسلامي. ومن هنا أيضاً نشأت طريقة التلقين من جهة والأسئلة والأجوبة من جهة أخرى: التلقين لحفظ الآيات والأحاديث، والأسئلة والأجوبة لفهمها والقدرة على تطبيق مضمونها.

د - تعليم النساء:

كان النساء يتعلمن إما بصورة فردية فقد فاجأ عمر بن الخطاب شقيقته ـ كما نعرف ـ مع مسلم يعلمها القرآن، أو بصورة جماعية، فقد خصص الرسول يوماً لتعليم النساء في مسجده وذلك بناء على طلبهن.

وهناك حديث عن الرسول يطلب فيه من إحدى السيدات تعليم الكتابة لإحدى زوجاته. وكانت عائشة عالمة بالفقه والعلوم الإسلامية بالإضافة إلى الأدب والشعر وشيء من الطب. وحث القرآن أزواج الرسول على تعليم النساء الأخريات.

هـ- أجر المعلم:

هناك اتجاهان متعارضان ظهرا منذ بداية الإسلام وأيد كلاً منهما فئة من أهل العلم. ويرى الأول ضرورة تقاضي المعلمين أجوراً تتيح لهم التفرغ لهذه المهمة،

ويستند مؤيدون إلى أحاديث منها ذلك الذي رواه ابن عباس ويقول: «أحق ما أخذتم عليه أجراً كتاب الله». ويرى الثاني تحريم الأجر على التعليم ـ وخصوصاً على تعليم القرآن ـ ويستند مؤيدوه إلى أحاديث منها، ذلك الذي يرويه عبادة بن الصامت ويقول فيه: علمت ناساً من أهل الصفة الكتابة والقرآن فأهدى إليَّ رجل منهم قوساً فقلت: ليس لي بمال وأرمي عنها في سبيل الله تعالى. فسألت النبي (r) فقال: «إن سرَّك أن تطوَّق بها طوقاً من نار فأقبلها».

وقد تغلب الاتجاه الأول تدريجياً، ذلك أن مهمة التعليم بحاجة إلى أشخاص أعدوا إعداداً خاصاً وكرسوا حياتهم لها. ولابد من مكافأتهم لتوفير حياة كريمة لهم.

أيام الخلفاء الراشدين:

أ- السياسة التربوية:

بعد وفاة الرسول كانت على خلفائه مهام جسيمة أهمها القضاء على الثورات في الجزيرة ونشر الإسلام في الأقطار الأخرى.

وقد سار الخلفاء الراشدون على السياسة التربوية التي اختطها الرسول، فوزع عمر الصحابة على الأمصار بأن أرسل عبادة بن الصامت ومعاذ بن جبل وأبا الدرداء إلى الشام، وعبد الله بن مسعود إلى الكوفة، وعبد الله بن عمرو إلى الفسطاط. وكان هؤلاء الموفدون معلمين وقضاة. وبعضهم قام إلى جانب ذلك بجمع الزكاة. وكان على كبار موظفي الدولة ـ بما في ذلك الحاكم ـ كما قال عمر «تعليم الناس دينهم وسنَّة الرسول» بالإضافة إلى الأعمال الأخرى.

وأرسل الخليفة عمر عام ١٧هـ معلمين للقراءة ووعاظاً لكل المناطق. وكان الناس يحضرون دروسهم في المسجد كل يوم جمعة. وكان القاص أو الواعظ يقرأ آيات من القرآن ثم يشرحها وهو جالس على كرسي، ثم يعظ السامعين. ففي خلافة عمر كان تميم الداري يتحدث في مسجد المدينة كقاص، و عام ٣٨ أو ٣٩هـ عُيِّن قاص رسمي في مسجد عمرو بالقاهرة وهو القاضي سليمان بن عتر التجيبي. وبقي القصاص أو الوعاظ يعملون لفترة طويلة بعد ذلك، ولكن عملهم بدأ يبتعد تدريجياً عن الطابع التربوي.

وبالإضافة إلى المساجد استمرت الكتاتيب في تعليم القراءة والكتابة. يذكر ابن حجر في «الإصابة» أن أحد معاصري الخليفة عمر وهو جبير بن حايا كان معلم كتّاب في الطائف قبل أن يصبح معلماً كبيراً ووالياً. كما استفاد المسلمون من الأسرى لتعليم القراءة والكتابة لأبنائهم. يذكر البلاذرى أنه بعد فتح قيسرية (مدينة بين عكا ويافا على الساحل) أُسْكِنَ الأسرى الجرف واستُخْدِم بعضهم في الكتاب.

ب- أحداث هامة ذات صلة بالتربية:

وقد ظهر في هذه الفترة حدثان هامان كان لهما أثر تربوي كبير وهما: جمع القرآن وبداية جمع الحديث. فقد قتل في الحروب عدد كبير من حفظة القرآن، لذلك ألح عمر على أبي بكر في جمع القرآن وكلف بذلك زيد بن ثابت الذي جمع أول نسخة من النصوص المكتوبة على الحجارة وسعف النخل والجلود ومن صدور الرجال. وهذه النسخة هي النسخة الأصلية للنسخ التالية التي قام بجمعها الخليفة عثمان فيما بعد والتي وزعت على الأمصار. وقد أدى تفرق الصحابة في البلدان من جهة أخرى إلى أن أصبحت هذه البلدان تشاطر الحجاز في كونها موطن الذين سمعوا الحديث وحفظوه. وأصبح من الضروري لطلبة العلم الارتحال وراء هؤلاء العلماء لجمع الحديث، فقد ارتحل أحدهم مدة شهر لتعلُّم حديث واحد. والنتيجة المباشرة لجمع القرآن والحديث هي وضع أساس ثابت موحد للتربية الإسلامية.

ثالثاً - العصر الأموي:

لقد كان الأمويون، وهم ـ من أكثر العرب ثقافة قبل الإسلام - يولون التربية الفكرية عناية خاصة، لذلك اهتموا عندما استلموا زمام الأمور بنشر التعليم بين أفراد رعيتهم، كما اهتموا بإعطاء أبنائهم تربية جديرة بالمناصب التي ينتظر أن يشغلوها.

مؤسسات التعليم:

أ- الكتاتيب:

لا نعرف بالضبط متى ابتدأت الكتاتيب تعلِّم القرآن بالإضافة إلى القراءة والكتابة. أو متى ابتدأت المساجد تفرد مكاناً خاصاً فيها لتعليم الصبيان. وكل ما

يمكننا قوله في هذا المجال أن الكتاتيب انتشرت انتشاراً كبيراً في العهد الأموي، وأن الخليفة معاوية كان يطلب تعليم الصبيان القراءة والكتابة والقرآن والفرائض الدينية ومبادئ الحساب وشيئاً من الشعر والتاريخ.

وهناك شخصيات بارزة عملت في تلك الفترة في تعليم الأطفال كالحجاج والشاعرين الكُمَيْت والطِرِمَّاح، والمُحَدِّث النحوي دهاق بن مزاحم (ت ١٠٥ -١٠٦هـ) وكان له كُتّاب في الكوفة يرتاده ٣٠٠٠ طفل، وكان يتجول بينهم راكباً على حمار.

ب- المساجد:

مع اتساع الفتوح كثر عدد المساجد التي كانت تعمل كمؤسسات تعليمية مفتوحة للجميع، تقدم الدراسات الدينية ودراسات عليا في الموضوعات اللغوية والثقافية. وكان القضاة والمفتون والقصاص يتولون أمر هذا التعليم.

جـ- القصور:

لم ينس معاوية أهمية الثقافة التي حصل عليها في وصوله إلى المناصب العليا التي شغلها لذلك وجه همه لتعليم ابنه، وقد حذا حذوه أفراد عائلته والمروانيون من بعدهم. فقد كان يقال لن ترى مروانياً يهمل أن يحضر مؤدباً لأبنائه. وقد جمع تعليم الأمراء وأبناء الحكام الأمويين في معظم الحالات بين المُثُل العربية البدوية والأغراض الدينية بالإضافة إلى الثقافة التي وجدوها في سورية وحاولوا دمجها في ثقافتهم الخاصة.

واختير لهذا التعليم أفضل المؤدبين والعلماء من مسلمين ونصارى وعرب وموالي.

أما المُثُل البدوية فتتمثل في الاهتمام باللغة الفصحى والخطابة وحفظ الشعر والتاريخ والأنساب مع التربية الجسدية والفروسية واستخدام السهام ويقال أيضاً السباحة.

وقد أرسل معاوية ابنه يزيد في طفولته وحداثته إلى بادية الشام عند أخواله لاكتساب هذه الفضائل. ولكنه لم يكتف بها بل أتم تعليمه في القصر، كما استُخْدِم بدوي في البصرة لتعليم الأطفال اللغة السليمة.

وكان الشعر يعد الوسيلة الرئيسية لتعليم اللغة والتربية الخلقية والعاطفية. فينصح الخلفاء الأمويون مؤدبي أبنائهم بانتقاء الأشعار العفيفة الهادفة، والابتعاد عن الهجاء والشعر الماجن. وغالباً ما كانوا يرسلون إلى المؤدبين أبيات الشعر التي يريدون أن تدور حولها الدراسة. وعندما حذف زياد بن أبيه الشعر من دراسة أبنائه لامه معاوية لأنه بذلك يمنع عنهم منبعاً ثراً للعواطف النبيلة والقيم الأخلاقية.

واهتمام الخلفاء الأمويين بتعليم أبنائهم القرآن والحديث يعود إلى إيمانهم بالدين الإسلامي من جهة، وضرورة هذا التعليم للحكام للقضاء بموجبه وتسيير أمور الدولة من جهة أخرى. لذلك يمكننا أن نقول أن الوصف الذي وصفت به الخلافة الأموية، من أنها مدنية أو علمانية أكثر منها دينية، وعربية أكثر منها مسلمة ليس صحيحاً كل الصحة. فقد علم معاوية ابنه يزيد القرآن والحديث، وبرع خالد بن يزيد بالحديث، وأرسل الخليفة عمر بن عبد العزيز من قبل والده إلى المدينة لتعلم العلوم الدينية، كما أصر هشام بن عبد الملك على أن يبدأ ابنه دراسته بتعلم القرآن.

والنظرة الواسعة المتكاملة لتربية الأمير قادت الأمويين إلى الاهتمام بالعلوم الدنيوية الأجنبية. فقد كان خالد بن يزيد، إلى جانب معرفته العميقة بالحديث، محباً للعلوم، استخدم من ترجم له الكتب اليونانية والقبطية في موضوعات الكيمياء والطب والفلك، وقام بدراسات في الكيمياء على ما يقال. كما طلب الوليد بن عبد الملك تعليم ابنه الفنون الحرة السبعة (وهي النحو والخطابة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقا) و الرقص على ما يروى ابن عساكر.

د - المكتبات:

عني الخلفاء المسلمون منذ فجر العهد الأموي بالكتاب وتكثيره ونشره بين الناس وإنشاء الخزائن التي تضم الكتب والسجلات كما عنوا بالحصول على كتب العلم القديمة لتكون مرجعاً لهم، وكانوا يزودون المساجد الجامعة من كل إقليم بالخزائن التي تضم المصاحف والأجزاء وكتب العلم. وكان كثير من العلماء يقفون كتبهم وأوراقهم على خزائن المسجد ودور الكتب يتقربون بذلك إلى الله ويرجون نشر العلم ومعونة أصحابه.

ولعل أقدم الخزائن العربية هي بيت الحكمة الذي أنشأه معاوية بن أبي سفيان في قصره وقد أضاف حفيده خالد بن يزيد بن معاوية إليه عندما ورثه الكتب العربية والأجنبية الأصلية والمترجمة وبعض الأدوات العلمية و(الأجهزة).

وقد ظلت خزانة خالد هذه محفوظة في البلاط الأموي، ولما ولي الخلافة الأموية عمر بن عبد العزيز فتحها للناس للإفادة منها وقد انقطعت أخبارها بعدئذ. وممن ذكر عنه الاعتناء بجمع الكتب من خلائف بني أمية الوليد بن عبد الملك (ت ٩٦هـ) وهو الذي اهتم بالبناء والعمران، وهو أول من أحدث المستشفيات ودور المجذومين في الإسلام، فقد رووا أنه كان محباً للقراءة وجمع الكتب وأنه جمع خزانة وجعل عليها خازناً اسمه سعد، وكان يلقب بصاحب المصاحف، ولا يقصدون ذلك مصاحف القرآن فقط وإنما كتب العلم والأدب والشعر أيضاً. وقد اختار سعد هذا خالد بن أبي الهياج لكتابة المصاحف العربية والشعر والأخبار ونسخها، وكان حسن الخط والكتابة والنسخ. وممن ذكر عنه من خلائف بني أمية أنه كان يعتني بجمع الكتب الوليد بن يزيد بن عبد الملك (ت ١٢٦هـ) فقد ذكروا أنه بالرغم من حبه للشراب والمرح، كان محباً للعلم منقباً عن الكتب ودواوين الشعر وأنه جمع خزانة كتب كبيرة في قصره. ويقول ابن سعد: عندما قتل الوليد حملت الدفاتر على الدواب من خزائنه.

هـ- مجالس التعليم الخاصة والعامة:

كانت مجالس التعليم هذه تعقد في قصور المدينة ودمشق والعواصم الإسلامية الأخرى، كما أن دور بعض العظماء والوجوه كان يعقد فيها مجالس للتعليم والمناظرة. والحق أن الخلفاء والأمراء الذين كانوا يهتمون بالنواحي الثقافية والنشاط العلمي كانوا يجمعون في قصورهم مشاهير العلماء في كافة فروع العلم والأدب ويستمعون إلى مناقشاتهم، وكثيراً ما كانوا يشاركونهم في ذلك النشاط. وقد تطور أمر هذه المجالس في القصور إلى مجالس كانت تعقد في المحلات العامة كالطرقات والأندية، يتناقش فيها العلماء ويتناظرون أمام الجمهور.

ومن أشهر مجالس الأماكن العامة مجالس المربد وحلقاته في البصرة. وقد كانت تضم إضافة إلى علماء المدينة جمهرة كبيرة من علماء البادية ورواة أخبارها

الذين كانوا يقصدون المربد للامتياز والمشاركة في ذلك النشاط الأدبي والنحوي واللغوي بصورة عامة.

وكان العلماء والإخباريون الحضريون يرحبون بمقدم هؤلاء البدو ليفيدوا من علمهم ورواياتهم، وكان كثير من طلاب العلم يقصدون تلك المجالس ليدونوا ما يجري فيها من الأحاديث، أو لينقلوا عن علماء البادية ما يحفظون من أخبار قبائلهم وأنسابها وأشعارها، ومنثورها. وفي المربد أيضاً كان جرير والفرزدق والأخطل يلقون قصائدهم ومعارضاتهم. وقد ظل هذا الأمر طوال العصر الأموي فلما جاء العصر العباسي وكثر العلماء ازدادت الحركة في تلك الأسواق العلمية.

أحداث هامة ذات صلة بالتربية:

أ- النشاط الثقافي للخلفاء الأمويين:

فعلى صعيد العلوم الدينية يروى المؤرخون أن عبد الملك وابنه سليمان وعمر بن عبد العزيز كانوا يرعون الإمام رجاء بن حيوة، ويقدمون له كل ما يحتاج إليه في سبيل نشر العلوم الدينية. كما أن الخلفاء الأمويين أحاطوا الإمام الأوزاعي بضروب العناية وأعانوه على إتمام بحوثه ونشر مذهبه الفقهي في أرجاء البلاد وكلفوه بإقامة حلقات الدرس في جامع دمشق وفي قصورهم.

وفيما يتعلق بالحركة الفلسفية، روي أن معاوية أحضر البطريرك اليعقوبي تيدوروس وأسقف قنسرين ليناظرا نصارى لبنان في حضرته و بحضور نفر من العلماء حين أخذوا يدعون إلى بعض عقائدهم ويدعون أنها الصحيحة وحدها (تاريخ سورية للمطران دبس). كما روي أيضاً أن عمر بن عبد العزيز كان يناقش بنفسه بعض الخوارج والقدرية في معتقداتهم المذهبية. أضف إلى ذلك ما عرف عن نشاط خالد بن يزيد في جمع كتب العلوم اليونانية والقبطية في الكيمياء والطب والنجوم وإجراء البحوث وكتابة الرسائل حولها. وعن تكليف هشام بن عبد الملك غلامه سالماً الرومي بالتنقيب عن كتب الحكمة اليونانية القديمة وجمعها وترجمتها، ويقال أن سالماً هذا ترجم بعض آثار أرسطو. ونشاط الخلفاء الأمويين هذا في ميادين العلوم الدينية والقديمة فتح الطريق واسعاً أمام الازدهار الثقافي الذي تم في مطلع العصر العباسي.

ب- نشوء المدارس الفكرية المختلفة في الإسلام:

فقد أثارت الفروق التي قامت حول تفسير القرآن وتطبيقه خصومات قوية في ميدان القتال وحلقات التعليم على حد سواء. لقد ظهرت الشيعة والخوارج والمعتزلة والقدرية والمرجئة والصوفية على المسرح. وتناولوا العلم تناولاً جديداً وفسروه وعلموه بطرائق مختلفة، وحاول كل منهم التأثير على طلاب القرآن والحديث وجذبهم إليه، واتجه ضغط جميع هذه المدارس تقريباً ضد الفئة الحاكمة التي اقتصرت التدابير التي اتخذتها على موظفيها الرسميين وعدد من القراء والقصاص في المساجد مما أدى إلى سقوطها.

جـ- إصلاح الخط العربي (الكتابة) وتنظيم قواعد اللغة العربية:

وسبب ذلك الخطر الذي كان ينجم عن عدم وجود الحركات والنقاط لدرجة أن كُتّاب الرسول أنفسهم كانوا يخطئون في تهجئة الكلمات. وينسب الإشراف على هذا الإصلاح للحجاج الذي عمل معلماً فترة من الوقت وبذلك كان أقدر من غيره على تحديد صعوبات القراءة والكتابة ووضع الحلول للتغلب عليها.

د- تعريب الدواوين

على عهد عبد الملك بن مروان وابنه الوليد مما أدى إلى إعطاء أهمية أكبر للغة العربية ودفع الكُتّاب والإداريين إلى إجادتها.

رابعاً - العصر الذهبي للتربية العربية الإسلامية:

الإطار الثقافي:

امتدت هذه المرحلة من القرن الثاني الهجري حتى القرن السادس، وتضافرت على نشر التربية أثناءها جهود كل من العباسيين والفاطميين والسلاجقة والزنكيين والأيوبيين والمماليك والأمويين في الأندلس والإمارات الصغيرة الأخرى التي قامت في أرجاء العالم الإسلامي.

وقد ارتبط الازدهار التربوي ارتباطاً كبيراً بالنشاط الثقافي الذي بدأت تباشيره في العصر السابق واتسع اتساعاً كبيراً في مطلع العصر العباسي وأدى

إلـى بنـاء فـروع المعرفـة الإسـلامية المختلفـة وتوسـيعها. فبعـد أن راح اللغويـون يجمعـون اللغـة العربيـة ويحـصرون قواعـدها، والـرواة يجمعـون الـتراث الأدبـي مـن شـعر ونثـر وقـصص، والمؤرخـون يـسجلون أخبـار العـرب ومـن جـاورهم مـن الأمـم، والمحدثون يجمعون الأحاديث وينتقونها، ازدهـر التأمل الفلسفي وأخذت الترجمـة والبحوث أبعـاداً هائلـة بتشجيع رسـمي مـادي ومعنـوي. وتبعـت الترجمـة التعليقـات ومحاولات التوفيق بين العلم والفلسفة من جهة والدين من جهة أخرى.

ولـم يتجاهـل الحكـام واقـع الأمـة الإسـلامية آنـذاك الـذي يتمثل في احتوائهـا علـى شـعوب ذات أصـول ثقافيـة متعـددة، بـل أقـاموا سياسـتهم علـى هـضم هـذه الشعوب دينياً ولغوياً وثقافياً، وخرجت اللغة العربية من هـذا الامتـزاج أقـوى وأغنـى ممـا كانـت عليـه وأصـبحت الوسـيلة الوحيـدة للتعبيـر الثقـافي. وسـرعان مـا بـدأت الشعوب المختلفة تتنافس على المساهمة في بناء الثقافة الناشئة.

ولا يمكننا إلا أن نشير إلى المدى الذي بلغه محتوى العلم الجديد ذلك لأن هـذا المحتوى شـكل مـضمون المنهاج غيـر المكتـوب وغيـر الرسـمي للنـشاط التربـوي، فبعد فترة من البحث والجمع والتدوين للعلوم المحلية، ظهرت هـذه العلوم وتمايزت وتفرعـت. ففـي البدايـة ظهـرت العلـوم المـساعدة كعلـوم اللغـة والنحـو، ثم انتظمـت العلـوم الأساسـية كالتفـسير والحـديث، ومـن هـذه الجهـود بـرزت علـوم أخـرى كالأنساب والتاريخ وتاريخ الأدب والبلاغة من جهة، والفقه وعلوم القرآن والحـديث مـن جهـة أخـرى، وكانـت ثمـرة الترجمـة والبحـث ظهـور الفـروع الجديـدة كالفلسفة والمنطق والهندسـة والفلك والموسيقا والطب والكيمياء والجغرافيا. وهـذه الحركة تمركزت في العراق في البداية. ولكنها ما لبثت أن انتقلت إلى جميع أرجاء الدولة.

هدف التربية

أن الغـرض الرئيسي لمؤسسات التربيـة الإسـلامية، كمـا يستخلص ممـا تم في عهد الرسـول والأيـام الأولـى للخلافـة هـو تكـوين المـسلم المؤمن بـالله ورسـوله. ولكـن اتساع رقعة الدولة الإسلامية، والاحتكاك مع الشعوب والثقافات الأخرى من جهة وضـرورات الحيـاة اليوميـة مـن جهـة أخـرى، كـل ذلـك أدى إلـى توسـيع هـذا المثـل الأعلى.

فبالرغم من أن البعض استمر في نشدان الغرض الديني بصورة مجردة، إلا أن هناك آخرون بدأوا ينشدون العلم من أجل العلم، واتجهت جهود كثير من المتعلمين بصورة متزايدة للحصول على بعض المنافع المادية نتيجة للتعلم. لقد تحقق الكثيرون من أنهم يحتاجون إلى أن يتعلموا فن تأمين معيشتهم بالإضافة إلى تعلم السلوك القويم في هذه الدنيا، والإعداد للحياة الثانية.

ولا يعني ذلك أن الاتجاهات الجديدة تناقض اتجاه العهد الأول للإسلام. ولكن نشر الدين الجديد كان يتطلب في تلك الفترة استقطاب جميع الإمكانات المتوافرة. وعندما انتشر الإسلام، استطاع القائمون على التربية توزيع جهودهم بحيث تفسح مجالاً للحاجات الدنيوية أيضاً.

ويلخص حاجي خليفة في كتابه «كشف الظنون» الأهداف التربوية الإسلامية بقوله: في كل علم منفعة في أمر المعاد أو المعاش أو الكمال الإنساني.

نظام التعليم ومؤسساته:

كان نظام التعليم الإسلامي مقسوماً إلى مرحلتين دراسيتين:

أ - التعليم الابتدائي الذي كان يتم في الكتاتيب ومدارس الصبيان بالنسبة لأبناء العامة ويشرف عليه المعلم، وفي القصور بالنسبة لأبناء الخاصة ويشرف عليه المؤدب.

ب - التعليم العالي وكان يتم في مؤسسات مختلفة كالمساجد والمكتبات والقصور والمجالس الخاصة وحوانيت الوراقين والربط والخوانق والبيمارستانات. وسنتحدث عن كل منها بشيء من التفصيل.

١ - التعليم الابتدائي:

الكتاتيب:

هناك دلائل تشير إلى أن الكتاب القديم الذي كان يعلم القراءة والكتابة بقي موجوداً في عدد من الأقطار الإسلامية كالأندلس وبلاد الشام لفترة طويلة. يقول العالم الأندلسي أبو بكر بن العربي (٥٤١هـ) في أحكام القرآن: «وللقوم في التعليم سيرة بديعة وهي أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب فيتعلم الخط والحساب

والعربية فإذا حذقه كله أو حذق منه ما قدر له خرج إلى المقرئ فلقنه كتاب اللّٰه فحفظ من كل يوم ربع حزب أو نصفه أو حزباً».

ويقول الرحالة ابن جبير (ت ٦١٤هـ) في الرحلة: «وتعليم الصبيان للقرآن بهذه البلاد المشرقية كلها إنما هو تلقين، ويعلمون الخط في الأشعار وغيرها تنزيهاً لكتاب اللّٰه عز وجل عن ابتذال الصبيان له بالإثبات والمحو، وقد يكون في أكثر البلاد الملقن على حدة، والمكتب على حدة فينفصل من التلقين إلى التكتيب. لهم في ذلك سيرة حسنة، ولذلك يأتي لهم حسن الخط لأن المعلم له لا يشتغل بغيره فهو يستفرغ جهده في التعليم والصبي في التعلم كذلك».

ويقول ابن بطوطة (ت ٧٧٠هـ / ١٣٦٨م) في حديثه عن المسجد الأموي بدمشق «وبه جماعة من المعلمين لكتاب اللّٰه، يستند كل واحد منهم إلى سارية من سواري المسجد يلقن الصبيان ويقرئهم، وهم لا يكتبون القرآن في الألواح تنزيهاً لكتاب اللّٰه تعالى، وإنما يقرأون القرآن تلقيناً، ومعلم الخط غير معلم القرآن، يعلمهم بكتب الأشعار وسواها، فينصرف الصبي من التعليم إلى التكتيب، وبذلك جاد خطه لأن المعلم للخط لا يعلم سواه».

ويبدو أن هذه العادة استمرت طويلاً بعد ذلك. يقول ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ / ١٠٤٦م) في مقدمته: «ولتعليم الخط عند أهل المشرق قانون خاص ومعلمون له على انفراده، كما تتعلم سائر الصنائع، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة، ومن أراد تعلم الخط فعلى قدر ما يسنح له بعد ذلك من الهمة في طلبه ويبتغيه من أهل صنعته».

فابن خلدون لا يتحدث إلا عن نوع واحد من مكاتب الصبيان وهو الكُتّاب الذي يعلم بالدرجة الأولى القرآن والفرائض الدينية.

ولنتحدث الآن عن هذا النوع من الكتاتيب.

كانت هذه الكتاتيب في معظم الأحيان مؤسسات خاصة يشرف عليها معلم قارئ حافظ أو أكثر. وكان الآباء ينتقون لأبنائهم الكتاتيب ويتفقون مع معلميها على الأجر الأسبوعي أو الشهري كما يشارطونهم على ما يجب أن يتعلمه أبناؤهم. ولم يكن الكُتّاب يضم إلا غرفة أو غرفتين على الأكثر متواضعة الفرش والأثاث.

ولم تكن للحكومة أية رقابة على هذه الكتاتيب. ولكن عدداً من الحكام أنشأ بجانب هذه الكتاتيب الخاصة، كتاتيب عامة لتعليم أبناء الفقراء. ويظهر أن من بدأ هذا الفتح في التربية الإسلامية هو الحكم الثاني (٣٦٦هـ) الذي أنشأ /٢٧ / كُتّاباً لتعليم القرآن لأطفال الفقراء من رعاياه في قرطبة وضواحيها. وكان يعين المعلمين لهذه الكتاتيب ويدفع لهم الأجور.

وقد رأى ابن جبير عدداً كبيراً من الكتاتيب العامة في مصر لتعليم الأيتام والفقراء، وكان المعلمون والصبيان يحصلون على إعانات من السلطان، كما رأى في دمشق مؤسسات مماثلة.

كان الطفل يلتحق بالكُتّاب في الخامسة أو السادسة من عمره ويبقى فيه مدة خمسة أعوام أو ستة على الأكثر.

وكان اليوم الدراسي يبدأ منذ الصباح الباكر ويستمر حتى العصر مع فرصة لتناول الغداء في الكُتّاب أو في المنزل.

وكان الأطفال يعطلون نصف يوم الخميس وطوال يوم الجمعة من كل أسبوع بالإضافة إلى أيام عيد الفطر الثلاثة وأيام عيد الأضحى الأربعة أو الخمسة وبعض المناسبات الشخصية والعائلية.

وطريقة التعليم في الكُتّاب هي أن يقرأ المعلم آية من القرآن ثم يرددها الطفل حتى يحفظها، فينتقل إلى آية أخرى، أو يكتب الآيات المطلوبة في لوح من الحجر أو اللخاف أو العظام أو الجلود ثم يحفظها فإذا حفظها محاها في إجانة ماء يلقى به في مكان ظاهر فتبتلعه الأرض.

وقد يستعين معلم الكُتّاب بالصبيان الكبار في تعليم المبتدئين وضبطهم. وإذا أتم الطفل مدة الدراسة في الكُتّاب وحفظ القرآن أو رواه امتحنه المعلم فإذا اجتاز الامتحان احتفل بالختمة.

يقول ابن سحنون فيما يتعلق بمنهج الكُتّاب: «وينبغي له (المعلم) أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف والترتيل... ولا بأس أن يعلّمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها، وليس ذلك بواجب عليه، ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة

الحسنة.. ولا يجوز أن يقرأ القرآن بالألحان. وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم، وليجعل الكتب من الضحى إلى وقت الانقلاب - أي الانصراف - ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها إلا أن يسهل له الآباء... ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم...».

ويضيف ابن مسكويه إلى ما سبق مبادئ الحساب وقليلاً من قواعد اللغة العربية. ويضع الجاحظ في رسالة المعلمين منهاجاً مفصلاً هاك بعضه: «ولا تشغل قلب الصبي بالنحو إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب أن كتبه، وشعر أن أنشده، وشيء أن وصفه، وما زاد على ذلك فهو شغله عما هو أولى به، كرواية الخبر الصادق، والمثل الشاهد، والمعنى البارع، ويعرف بعض الحساب دون الهندسة والمساحة، ويعلم كتابة الإنشاء بلفظ سهل وعبارة حلوة، ويحذر التكلف، ويحثه في قراءة كتب البلغاء - أن يستفيد المعاني لا الألفاظ».

وما ذكرناه هنا عن منهاج تعليم الأطفال، هو المنهاج العام، ولكن اختلافاً جزئياً كان يحدث تبعاً لاختلاف الأمكنة وللعناية ببعض العلوم وتقديمها على البعض الآخر، وقد أوضح ابن خلدون ذلك في فصل عقده بالمقدمة وعنوانه «تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه»: اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من الملكات، فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء الدراسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه... وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو: وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك ورأسه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلاً في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية

الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة. ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة.. فأفادهم التفنن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي وقصروا في سائر العلوم لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها، فكانوا لذلك أهل خط وأدب بارع أو مقصر على حسب ما يكون التعليم الثاني من بعد تعليم الصبا.

ولقد ذهب القاضي أبو بكر بن العربي في كتاب رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم وأعاد في ذلك وأبدأ وقدَّم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس قال: لأن الشعر ديوان العرب، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية في التعليم خشية فساد اللغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب ليتمرن فيه حتى يرى القوانين ثم ينتقل إلى درس القرآن فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة ثم قال: ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه. ثم قال ينظر في أصول الدين ثم أصول الفقه ثم الجدل ثم الحديث وعلومه، ونهى مع ذلك أن يخلط في التعليم علمان، إلا أن يكون المتعلم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط. هذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر رحمه الله وهو لعمري مذهب حسن إلا أن العوائد لا تساعد عليه وهي أملك بالأحوال، ووجه ما اختصت به العوائد من تقديم دراسة القرآن إيثاراً للتبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد في جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن... ولو حصل اليقين باستمراره في طلب العلم وقبوله التعليم لكان هذا المذهب الذي ذكره القاضي أولى ما أخذ به أهل المشرق والمغرب.

وابن خلدون قد أعجب بهذه الطريقة، بالرغم من انتقاده لها لما فيها من تقويم اللسان وتقوية الملكات قبل البداءة بدراسة القرآن.

وقد ذهب نفر من المشارقة أيضاً هذا المذهب وقالوا إنه لا يصح أن يبدأ الولد بتعلم القرآن قبل معرفة العدة والآلات التي تعينه على فهمه وإدراك معانيه. وممن قال بهذه الطريقة ابن الأعرابي الإمام النحوي المشهور والأديب اللغوي (ت ٢٣٢هـ) فقد كان يرى أنه يحسن بالطفل أن يبدأ بتعلم العربية واللغة ويطلع على الشعر والنثر القديمين، فإذا أتقن ذلك كله طلب إليه أن يقرأ القرآن حتى إذا ما قرأه استطاع أن يعيه ويفهمه.

التعليم الابتدائي بالقصور:

يرتبط هذا النوع من التعليم بالتعليم الذي سبقه إذ أن مهمة كل منهما تغذية الصبيان بنوع من الثقافة، ولكن التعليم الأولي بالقصور ينبسط ويجاوز هذا الحد ليؤهل أبناء الخلفاء والعظماء للمهمات التي سينهضون بها في المستقبل. فالمنهاج هنا يضعه أو يشارك الأب في وضعه ليكون ملائماً لابنه. والمعلم هنا يسمى مؤدباً، وكثيراً ما خصص له جناح في القصر يعيش فيه ليكون إشرافه على الأمير أو الأمراء أحكم وأشمل. ويمتاز هذا التعليم بأن المتعلم يظل يتلقى العلم حتى يجاوز مرحلة الصبي وينتقل من مستوى تلميذ الكُتّاب إلى مستوى الطالب في حلقات المساجد أو المدارس.

ويمكن أن نعرف مدى عمل المؤدب من وصية هرون الرشيد للأحمر معلم ولده الأمين وفيها يقول: يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فدع يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروِّه الأشعار وعلِّمه السنن، وبصِّره بمواقع مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرَّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوِّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباها فعليك بالشدة والغلظة.

أما الحسن بن سهل فيشدد على تعليم أبنائه الطب والهندسة والحديث الرفيع وركوب الخيل ولعب الشطرنج وعزف القيثارة بالإضافة إلى العلوم الدينية واللغوية.

وقد خطا الفاطميون في هذا المجال خطوات أوسع فأنشأوا في قصورهم مدارس خاصة يلتحق بها أولاد علية القوم وسراتهم. ويسير المؤدبون في تثقيف هؤلاء الصبيان على منهاج خاص، يرمي إلى إعدادهم لخدمة الخلفاء وشغل المناصب الرئيسية في دولة الخلافة.

٢ - التعليم العالي:

يتميز نظام التعليم الإسلامي العالي بنواح عدة أهمها أنه لم يكن منظماً بالمعنى الدقيق للكلمة فقد ترك الحرية كاملة للعلماء والتلاميذ، ونما بالاستناد

إلى التقاليد العربية من جهة وإلى الجوانب التي اختارها تدريجياً من ثقافات الشعوب التي دخلت في الإسلام. وبالرغم من أن القواعد والشروط كانت مختلفة من مكان لآخر إلا أن شكل الصفوف الدراسية والطرائق التعليمية كان متماثلاً إلى حد بعيد في جميع أنحاء العالم الإسلامي.

أ - **الصفوف الدراسية وشكلاها** الرئيسيان هما الحلقة والمجلس.

الحلقة: وأصل الاسم راجع إلى شكل الجلوس. كان المعلمون يجلسون على خشبة ويستندون إلى جدار أو عمود، ونادراً ما كانوا يستخدمون الكراسي. أما التلاميذ فكانوا يتحلقون على شكل نصف دائرة أمام المعلمين.

لقد كان أي تجمع في تلك الأيام يتخذ ذلك الشكل مهما كان غرض الاجتماع وزمانه ومكانه، ولم يكن التجمع من أجل الغرض التدريسي ليختلف عن هذه القاعدة حتى بعد إنشاء المدارس. ولكن هذه الكلمة أصبحت تطلق فيما بعد على الصفوف الدائمة التي تضم عدداً محدداً من التلاميذ.

لقد كان هناك حلقات لدراسة النحو كحلقة الخليل النحوي فمن المعروف أن طلاب النحو كانوا يبقون للدراسة مع أستاذ واحد فترة طويلة من الزمن، وعندما يموت الأستاذ فكثيراً ما كان أحد تلامذته يجلس مكانه للدلالة على استمرار تقاليده. وكانت هناك حلقات لدراسة الفقه والتصوف.

وبالرغم من أن صفوف دراسة الحديث لم تكن دائمة بصورة عامة، فقد كان هناك حلقات دورية لتلك الدراسة تعقد مرة في الأسبوع أو في الشهر.

المجلس: ومعناه اللغوي مكان الجلوس أو الاجتماع. أما غرض الاجتماع فكان يُدَلُّ عليه بكلمة تضاف إلى مجلس كمجلس التدريس أو المناظرة...

وقد يضاف إلى كلمة مجلس اسم شخص بعينه كمجلس الرسول، ومجلس القاضي المحملي.. ولنتكلم عن أشكال المجالس التي كانت معروفة في التربية الإسلامية:

مجالس الحديث:

وتتقسم إلى شكلين رئيسيين: هما الصفوف العرضية والصفوف الدائمة.

- أما الصفوف العرضية فأما أن يعقدها معلمون يحفظون عدداً من الأحاديث، وهؤلاء يجلسون للتدريس مرة أو اثنتين حسب عدد الأحاديث التي يروونها. أو تعقد للجمهور بناء على طلب الخلفاء أو الحكام، وتهدف هذه إلى توجيه الناس ضد تيارات معادية للدولة. وكان عدد الجمهور الذي يحضر هذه المجالس كبيراً لدرجة يصعب تصديقها كـ ٣٠ ألفاً أو ١٠٠ ألف.

- أما مجالس الحديث الدائمة فكان يعقدها العلماء المتخصصون في الحديث بصورة منتظمة (مرة في الأسبوع على الأغلب). وكان التلاميذ يواظبون على حضورها إلى أن تنضب الأحاديث التي يحفظها المحدث. وقد تستمر عدة سنوات.

مجالس التدريس:

ويدل اسمها على التدريس بصورة عامة، ولكنها مع ذلك محددة لدراسة بعض المواد الدراسية كالفقه والنحو والكلام وغيرها. وكان مدرسو هذه المواد يدرسون حسب مخطط منظم فيبدأون بالمسائل البسيطة ثم ينتقلون تدريجياً إلى المواضيع الأكثر صعوبة.

وكان الطلاب الذين يلتحقون بها نظاميين محدودي العدد وبذلك يستطيعون الإفادة من التدريس الذي يقدم لهم.

مجالس المناظرة:

لم تكن مجالس المناظرة مؤسسات تربوية نظامية، ولم يكن غرضها التعليم بكل معنى الكلمة. لقد كانت بالأحرى اجتماعات للمناقشة بين العلماء، ومع ذلك فقد كانت تشجع التعليم وتزيد الوعي التربوي إلى حد كبير. لقد قال الشافعي مرة: إن مناظرتي في حضور التلاميذ أكثر فائدة لهم من حضور محاضرتي. ولها أنواع:

- النوع الأول والأكثر شيوعاً ما كان يعقد بأمر من الخلفاء العباسيين ببغداد. قال يحيى بن أكثم إنه عندما انتقل المأمون إلى بغداد طلب منه أن يجمع له علماء الفقه والفروع الأخرى. وعندما حضروا ناقشهم المأمون في الحديث وموضوعات أخرى، وفي نهاية المجلس أعلن لابن أكثم رغبته في جعل هذا المجلس دائماً وانتقى له عشرة علماء من بين المئة فقيه ومتكلم الذين كانوا معروفين ببغداد.

كان الخليفة عادة يرأس هذه المجالس، ،كان الغرض الرئيسي لها حسب ما يرى أحمد أمين في ضحى الإسلام، رغبة الخلفاء العباسيين في أن يلعبوا دور الحكم في الخلافات الفكرية وبذلك يتلافون انقسام المسلمين إلى شيع وطوائف.

واحتذى الوزراء حذو الخلفاء، وفعل الأغنياء وكبار العلماء الشيء نفسه، وبدأوا ينشئون مجالسهم الخاصة للمناظرة. وقد أفادت هذه المجالس فائدة كبرى لأن العلوم والمدارس الفكرية كانت في بداية عهدها فأفسحت المناظرات للعلماء فرصاً واسعة للتعرف على أفكار بعضهم البعض، وصياغة أفكارهم بصورة واضحة منطقية.

- والنوع الثاني من مجالس المناظرة أقرب إلى الطابع التعليمي من سابقه. فهي مناظرات يتفق عليها بين العلماء وتعقد بانتظام. وكان الإمام أبو حنيفة يشجع تلاميذه على النقاش فيما بينهم تحت إشرافه لذلك أصبحت المناظرة إحدى الطرائق الرئيسية للتعليم في مدرسته، كما اعتاد أحد الأساتذة، وهو تلميذ سابق لأبي حنيفة أن يسجل في سجل خاص المشكلات الرئيسية المتعلقة بموضوع المناقشة والإجابات الصحيحة عنها، وعندما يطرح سؤال في مجلسه يعود إلى سجله ويبين للمتناظرين فيما إذا كانت إجاباتهم مرضية أم لا. وكان المقرئ المشهور حمزة الزيات يترك تلاميذه يتناقشون أولاً حول المسائل المطروحة ولا يتدخل إلا عندما يتأكد من أنهم غير قادرين على حلها بمفردهم.

- والنوع الثالث من مجالس المناظرة هو ما كان يحدث من قبيل الصدفة حين يلتقي عالمان ويتبادلان وجهات النظر حول موضوع معين، وهناك دلائل على أن هذه المناظرات العرضية كانت واسعة الانتشار.

- والنوع الرابع يمكن أن يطلق عليه اسم «المباراة بين العلماء»، لأن الغرض منها لم يكن حل مشكلة في معظم الأحيان بل إثبات جدارة أحد العلماء. كانت المجالس في هذه الحالة تهيأ ويعلن عنها بصورة مسبقة، فيجتمع العلماء والطلاب ويتبارى العالمان ومن يثبت في النقاش أو يقدم حججاً أكثر قبولاً يبرهن على تفوقه على منافسه. وكان من الشائع أن يعين حكم في هذه المناظرات يستمع إلى حجج الفريقين ويقرر من هو الفائز فيها.

وقد تتم المناظرات من هذا النوع دون حضور المتنافسين. وفي هذه الحالة كان أحد الطلاب يقوم بدور الوسيط فيسجل آراء معلمه حول بعض المسائل،

ويطلع عليها الخصم، الذي يجيب بدوره عنها ويبين حججه وينقلها التلميذ إلى معلمه من جديد ثم إلى الخصم وهكذا.

وقد كانت لهذه المناظرات دعاية واسعة، وكان التلاميذ يدونون الآراء المختلفة بتفصيل.

وكانت المناظرة تستخدم أحياناً لكسب الشهرة وقد استغلها بعض التلاميذ الطموحين وتحدوا بعض العلماء المشهورين أو أساتذتهم علناً. ومنهم من نجح ومنهم من أخفق.

موضوع المناظرة:

وجدت المناظرات منذ القرن الأول، وتناولت أول ما تناولت المسائل الفقهية، ولكنها تجاوزتها فيما بعد إلى الموضوعات الأخرى كالنحو واللغة والفلسفة. والموضوع الرئيسي للمناظرة في رأي الغزالي هو علم الكلام، فكثيراً ما أطلق عليه «علم النظر والاستدلال» أيضاً.

أهمية المناظرة:

لقد كان للمناظرة جانب إيجابي وآخر سلبي أما:

حسناتها: فهي أنها جعلت علماء المدارس الفكرية المتعددة يدعمون آراءهم بحجج دقيقة واضحة. كما اضطرتهم لبناء مذاهبهم بناء منطقياً.

لقد وضعت المناظرات هؤلاء العلماء وجهاً لوجه وكشفت لهم أن العقائد يجب أن تبنى بالاستناد إلى حجج منطقية تمكنها من الصمود أمام العقائد أو المذاهب الأخرى. ويُعَدُّ ذلك خطوة أساسية في بناء الثقافة الإسلامية.

وقد أدى شيوع المناظرة إلى كتابة كتب عديدة حول شكل المناظرة وآدابها، تهدف إلى إشاعة جو مناسب لتحقيق أغراضها، وتجنب الشرور والأخطاء التي تنجم عن إساءة استخدامها. وأما

سيئاتها: فقد لخصها الغزالي في عشر نقاط أهمها أن كلاً من المتنافسين كان يعمل على إلحاق الإهانة بمنافسه، ويلجأ إلى الاحتيال بمختلف الوسائل لتحقيق ذلك فيفتش عن نقاط الضعف في خصمه ويحاول إصابته فيها. كما أن الناجح يصاب بالغرور والغطرسة وهي صفة لا تناسب العلماء.

مجالس المذاكرة:

بدأت هذه المجالس بصورة عفوية عندما كان التلاميذ المتحلقون في مسجد بانتظار وصول أستاذهم يراجعون الأحاديث ويحاولون تذكرها. ولكنها تطورت بالتدريج وأصبحت أسلوباً من أساليب الدراسة له قواعده وشروطه الخاصة. وراح العلماء يجتمعون للتداول في الحديث في جلسات عامة يسمح للتلاميذ بحضورها وطرح الأسئلة واقتراح الموضوعات لها وتسجيل ما يحدث فيها.

كان عدد المشتركين يتفاوت من مذاكرة إلى أخرى، ففي بعضها كان يقتصر الأمر على شخصين، وفي بعضها الآخر كان العدد كبيراً جداً، وذلك عندما كان يزور المدينة (بغداد مثلاً) عالم كبير، فيعلن عن زمن قدومه ومكان إقامته، ويذهب العلماء للاجتماع به وسرعان ما ينقلب هذا الاجتماع إلى مجلس للمذاكرة. وقد يعقد المجلس في مكان عام ويعلن عن موعده ومكانه ويدعى إليه بصورة رسمية ويترأسه في هذه الحالة علماء معروفون.

موضوع المذاكرة:

يلخص أبو الفضل عبد الرحيم العراقي في «المغني عن حمل الأسفار في تخريج ما في الأحياء من الأخبار» الموضوعات الرئيسية للمذاكرة بأنها:

- طرق الانتقال المختلفة للأحاديث.
- أصحاب كتب الحديث والأحاديث التي انتقوها وأدرجوها في كتبهم.
- درجة ثقة الأحاديث.

أهمية المذاكرة:

للمذاكرة قيمة كبرى بالنسبة للطلاب، فعن طريقها يعرفون العلماء الذين يمتلكون أكبر مجموعة من الأحاديث أو يستطيعون استخدام مجموعاتهم في حل المشكلات المختلفة.

كما كان الطلاب الذين يشتركون فيها يتعلمون كيف يجمعون الأحاديث، وكيف يستخدمون مجموعاتهم أثناء مناقشة المشكلات الفقهية التي تعرض لهم. وقد كان كثير من العلماء كأبي حنيفة وأبي زرعة الرازي يشجعون تلاميذهم على

حضور المذاكرات والاشتراك فيها. فالمذاكرة ليست طريقة للتعليم بالمعنى الدقيق للكلمة بل اجتماعاً للمراجعة، وهي هامة جداً لتثبيت المعلومات وحسن استخدامها. يقول الزهري: «مأساة المعرفة الذاكرة السيئة وقلة المذاكرة».

ولكن المذاكرة أصابها ما أصاب المناظرة من سوء استغلال، فقد أصبحت أحياناً نوعاً من المباراة أو المنافسة بين العلماء، فقد تحدى الأعمش مرة سفيان ابن عيينة أن يذكر حديثاً واحداً مقابل حديثين يرويهما هو، مع أن العادة كانت أن يذكر كل من المشتركين بدوره حديثاً.

مجالس الشعر:

وهي ليست صفوفاً تدريسية بالمعنى الدقيق للكلمة، ولكن عدداً كبيراً من التلاميذ كان يحضرها ويستمع إلى الشعراء يلقون قصائدهم. وكانت تعقد عامة في المساكن الخاصة أو في الجوامع. ففي جامع المنصور كان يعقد مجلس للشعراء كل يوم جمعة تحت قبة الشعراء وكان يحضره العلماء وطلاب العربية.

وفي بعض الأحيان كان بعض الأثرياء ينظمون اجتماعات في منازلهم لسماع الشعر ولكنها كانت مغلقة.

وفي حالات أخرى كان طلاب الشعر يذهبون لمقابلة الشعراء أنفسهم لسماع أشعارهم وتدوينها، أو يراجعون أساتذة اللغة والنحو الذين يعرفون هذه الأشعار.

مجالس الأدب:

تطلق كلمة الأدب على موضوعات عدة وتضم كما يقول «تريتون» النحو واللغة والشعر والنثر والتاريخ والأنساب... وكانت مجالس الأدب تعقد على الأغلب لمناقشة واحد أو أكثر من هذه الموضوعات، في بيوت الأغنياء أو الأدباء المشهورين. ومع أن طبيعة هذه المجالس أقرب إلى الاجتماعات العادية منها إلى الصفوف التعليمية، إلا أن الطلاب كانوا يحضرونها ويدونون ما يدور فيها.

مجالس الفتوى والنظر:

وهي مجالس مفتوحة، تعقد غالباً في المساجد، ويستمع المفتي فيها إلى الأسئلة أو المشكلات التي تطرح عليه، ثم يعطي فتواه ويعللها ليستفيد منها من

يرغب في المعرفة أو يتأكد من صحتها. ولذلك كان طلاب الفقه يواظبون على حضورها ويسجلون الفتاوى والحجج. ولهذه المجالس فائدة كبرى، فبالرغم من أنها ليست صفوفاً تعليمية إلا أنها تعطي الطلاب فرصة لمعرفة كيفية استخدام معلوماتهم بصورة علمية في حل المشكلات التي تواجههم.

ب- توقيت الدروس:

كان المعلمون يحددون أوقاتاً ثابتة لدروسهم، فمنهم من يدرس صباحاً، ومنهم من يدرس بعد الظهر وآخرون بعد صلاة العصر. كما أن بعض الدروس كان يعطى يومياً، وبعضها الآخر مرة أو مرتين في الأسبوع وهكذا.

وبما أن المواد المختلفة كانت تعطى في مواعيد مختلفة أو أماكن مختلفة، فقد كان من الممكن للطلاب أن ينتقلوا من درس أستاذ إلى آخر ويشبعوا نهمهم للعلم بجميع فروعه.

جـ- لغة التعليم:

بقيت العربية لغة التعليم طيلة قرون عدة. وكان كل تلميذ مهما كانت لغته الأم يضطر إلى تعلم العربية ليتمكن من متابعة الدروس. وربما كان في ذلك صعوبات وخصوصاً للتلاميذ غير العرب، ولكن تبني لغة موحدة للتعليم أدى إلى تشجيع الرحلات العلمية في صفوف المعلمين والطلاب على حد سواء وإلى وحدة الثقافة في العالم الإسلامي فترة طويلة. وكان المعلمون يحرصون على سلامة لغة تلاميذهم ويتطلبون منهم مستويات رفيعة، ونتيجة ذلك خرَّج نظام التعليم الإسلامي عدداً كبيراً من النحويين واللغويين من غير أبناء العرب.

د- طرائق التعليم:

هناك طريقتان رئيسيتان في التعليم الإسلامي وهما السماع والإملاء بالإضافة إلى المناظرة والمذاكرة اللتين بحثتا تحت عنوان الصفوف الدراسية.

السماع: ويحل محل التلقين الذي كان يتبع في الكتاتيب. ونرى فيه حالتين: **الأولى**، يقرأ فيها المعلم في كتاب أو من الذاكرة أمام الطلاب الذين يفترض فيهم أن ينصرفوا له كلية ويسجلوا شيئاً في كراريسهم وبذلك يتابعون المعلومات التي

تقدم لهم. **والثانية** يقرأ الطالب فيها في كتاب أستاذه أو في نسخة خاصة به أو من الذاكرة ويستمع المعلم والتلاميذ له.

ويعترض قسم كبير من العلماء على هذه الطريقة لأن الطلاب لا يستطيعون استيعاب المعلومات بمجرد سماعها، ولذلك يلجأون إلى تخصيص ساعات إضافية يملون فيها على الطلاب ما سبق أن أسمعوهم إياه وبذلك يضمنون عدم تحوير المعلومات التي يقدمونها.

الإملاء: وهي في نظر معظم العلماء أفضل طريقة لنقل المعرفة. كان المعلمون عادة يملون من كتبهم أو من الذاكرة. وإذا كان الصف كبيراً استعانوا بشخص آخر يسمى المستملي نظراً لعدم وجود مكبرات للصوت في ذلك الحين. وقد يستخدم أكثر من مستمل.

ويرى الأستاذ تريتون أن وظيفة المستملي منقولة عن اليهود، على أن هناك فارقاً بين وظيفة الأمورا في المعاهد اليهودية ووظيفة المستملي في النظام التربوي الإسلامي. فبينما كان الأمورا يشرح بكلماته الخاصة - باللهجة العامية مثلاً - ما يقوله المعلم باللغة الفصحى، نرى أن المستملي كان يقتصر على ترديد ما يقوله المعلم كلمة بعد كلمة دون أي تحوير.

شروط المستملي:

الصفة الأساسية في المستملي هي أن يكون ذا صوت مرتفع. ولكن عليه في الوقت نفسه أن يفهم ما يمليه. كأن يكون عالماً، أو على الأقل طالباً بنفس الفرع الذي يعمل فيه كمستمل. وكان على المستملي أن يكون على معرفة جيدة باللغة، وأن يتلفظ اللغة العربية الفصحى بصورة جيدة واضحة، وأن يكون هادئاً لا يغضب إذا طلب إليه إعادة الجملة المرة تلو المرة..

وقد تطورت هذه الطرائق تدريجياً، فظهرت طريقة المحاضرة التي تضم السماع والإملاء من جهة وتفسح من جهة أخرى المجال للشرح والأسئلة والأجوبة.

هـ- الإجازات:

لم يعرف نظام التعليم الإسلامي امتحانات بالمعنى المعروف الآن، ولكنه عرف الإجازات التي كان المعلمون يمنحونها للطلاب دلالة على حصولهم على المعرفة التي يودون بدورهم تعليمها. وهناك عدة أشكال للإجازة:

الأول وهو المناولة وتتم بالأسلوب التالي: يقدم المعلم بعض كتبه أو كلها لطالب أو لعالم آخر منسوخة بخط يده ويذكر لهم العالم أو العلماء الذين أخذ عنهم المادة والأسلوب الذي حصل به عليها، ثم يسمح لهم برواية ما فيها. ويقول الخطيب البغدادي إنه كان ينظر لهذا النوع من الإجازة على أنه يعادل السماع. **والثاني** يتلخص بأن يسمح العالم لأحدهم بأن يروي كل ما تعلمه العالم وسمعه في حياته. **والثالث** يتلخص بأن يرسل العالم أحاديث معينة أو أجزاء من كتب مخطوطة إلى شخص معين ويسمح له بروايتها. **والرابع**: يتلخص بأن يأتي أحدهم إلى المعلم ويطلعه على معلومات اقتبسها من مؤلفاته (المعلم) ويطلب إليه أن يتأكد مما تحتويه وأن يسمح له بروايته. **والخامس** يتلخص بأن يسمح شخص ما لآخر برواية ما حصل عليه نفسه عن طريق الإجازة.

ويشرح الدكتور عبد الله الفياض في كتابه «الإجازات العلمية عند المسلمين»، سبب وجودها بأن الدراسة في العالم الإسلامي، وخصوصاً قبل نشوء المدارس كانت تقوم على العلاقة بين الطالب من جهة والشيخ من جهة أخرى، وأن الشيخ حين يمنح الإجازة للتلميذ يبيح له بالدرجة الأولى رواية الحديث أو إعادته عنه، دون أن يهتم كثيراً بالتنويه بمؤهلاته العلمية التي تبيح له إشغال منصب أو مزاولة مهنة كما هي الحال في الدرجات العلمية في عصرنا الحاضر. ويمنح الشيخ الإجازة لطالبها بطريقتين: إحداهما الإجازة بالمشافهة والثانية الإجازة التحريرية.

والإجازة الشفهية أقدم عهداً من الإجازة التحريرية، ومن أقدم الإجازات الشفهية ما رواه بشير بن نهيك حين قال: كتبت عن أبي هريرة كتاباً فلما أردت أن أفارقه قلت يا أبا هريرة إني كتبت عنك كتاباً فأرويه عنك؟ قال، نعم إروه عني (الخطيب البغدادي تقييد العلم، دمشق ١٩٤٩، ص١٠١).

أما الإجازات التحريرية: فبالرغم من تأخر استعمالها بالقياس إلى الإجازات الشفهية فإن لدينا منها ما يعود تاريخه للقرن الثالث للهجرة. ومن أقدم الإجازات التحريرية ما قاله الإمام أبو الحسن محمد بن أبي الحسين بن الوزان. قال: «ألفيت بخط أبي بكر أحمد بن خيثمة صاحب التاريخ ما مثاله «قد أجزت لأبي زكريا يحيى بن مسلمة أن يروي عني ما أحب من كتب التاريخ الذي سمعه

مني أبو محمد القاسم بن الأصبغ ومحمد بن عبد الأعلى كما سمعاه مني وأذنت له في ذلك ولمن أحب من أصحابه، فإن أحب أن تكون الإجازة لأحد بعد هذا، فأنا أجزت له ذلك بكتابي هذا، وكتب أحمد بن أبي خيثمة بيده في شوال من سنة ست وسبعين ومائتين» (جمال الدين القاسمي وقواعد الحديث، دمشق ١٩٢٥).

وقد اعتاد الشيوخ أن يكتبوا إجازاتهم على الكتاب الذي درسه عليهم أحد التلامذة أو أباحوا له روايته دون أن يدرسه عليهم وتكون هذه مقتضبة. أما الإجازات التحريرية المستقلة عن الكتاب أو الكتب التي درسها الشيخ أو أباح روايتها دون تدريسها فتكون عادة مفصلة. فضلاً عن كونها مشتملة على طرق الرواية التي تلقى عنها الشيخ المجيز معلوماته التي أجاز روايتها لتلميذه.

و - مؤسسات التعليم العالي:

المساجد:

وهي من المؤسسات الرئيسية للتعليم العالي في الموضوعات الدينية واللغوية وغيرها. وقد أدى نشوء العلوم العديدة وازدياد عدد طلبة العلم إلى اتساع دورها وانتظام التعليم فيها بصورة لم تكن معروفة من قبل. وكان الفقه والقرآن والحديث يشكلون معاً المواد الرئيسية للتعليم في المسجد. وكان للغة العربية أنصارها الكثيرون من المسلمين فكان بعض الفقهاء يدرسون النحو بالإضافة إلى العلوم الإسلامية. فقد كان الشافعي في منتصف القرن الثالث الهجري يمضي وقته في مسجد عمرو بالقاهرة، فبعد صلاة الصبح كان يعلِّم القرآن، وعند شروق الشمس كان يدرِّس الحديث، وبعد ذلك المذاكرة والنظر، وعند الضحى كان طلاب العربية يأتون ويتعلمون منه النحو والشعر. وعند الظهر كان يذهب لبيته. ولكنه كان هناك اختصاصيون لتدريس اللغة العربية أيضاً فالكسائي كان يدرِّس في المسجد المسمى باسمه في بغداد وكانت مواضيع أخرى تدرس في المسجد. فقد دُرِّسَ الكلام على رأي المعتزلة في جامع البصرة. وقرأ الخطيب البغدادي كتابه تاريخ بغداد في مسجد بغداد الكبير، ودرَّس ابن الهيثم الطب في الأزهر زمن الحاكم. وعندما أصلح لاجين مسجد ابن طولون أمر بتدريس الطب فيه.

أما الطلاب فقد كانوا أناساً من جميع الطبقات، فكل مسلم كان يستطيع الدخول إلى المسجد والاستماع إلى الدروس، وكان المسافر يستطيع دائماً أن

يذهب إلى المسجد الرئيسي في المدينة التي يزورها ليستمع إلى درس يلقى في الحديث. وكان في جميع المساجد أوقاف للمعلمين توفِّر لهم أجوراً منتظمة، كما كان الحاكم أو أية شخصية كبيرة تستطيع أن تقدم للعالم ما يكفيه للانصراف كلياً للتعليم في المسجد. وكان العلماء يرتحلون من مدينة إلى أخرى ويعلِّمون ويتعلمون، وبذلك توطدت الوحدة في العالم الإسلامي. وقد سهل ارتحال العلماء وجود أماكن للمبيت في معظم المساجد يأوي إليها المسافرون. ويقول ابن جبير إن مسجد دمشق كان مزوداً بأماكن لمبيت الزهاد والعلماء والطلاب، كما أن الخليفة العزيز ووزيره يعقوب بن كلس دشَّنا عام ٣٧٨هـ بيتاً بجانب الأزهر يؤمن المبيت والأجور لـ ٣٥ معلماً.

المكتبات:

هناك أنواع ثلاثة من المكتبات تبعاً لما تسهم به في خدمة التعليم وهي:

المكتبات العامة:

وقد أنشئت بالمساجد لتكون في متناول الدارسين. كما أنشئت أحياناً مستقلة لتكون نواة للبحث العلمي والترجمة، ثم أنشئت متصلة بالمدارس عندما بدأت هذه في الظهور والانتشار.

وقد كانت المكتبات من هذا النوع كثيرة جداً، بحيث كان من الصعب أن تجد مسجداً أو مدرسة دون أن تزود بمجموعة من الكتب يرجع إليها الطلاب والباحثون.

المكتبات بين العامة والخاصة:

لم تكن هذه المكتبات عامة لأن دخولها لم يكن مسموحاً به لجميع طبقات الناس، ولم تكن خاصة لأن أصحابها لم ينشئوها لاستعمالهم الخاص، إذ كان ينقصهم الميل أو الوقت الضروري للدراسة. إنها مكتبات أنشأها الخلفاء والملوك تقرباً للعلم، وجعلوا دخولها مباحاً لطبقة خاصة من الناس. وكان دخولها يحتاج إلى إذن خاص.

المكتبات الخاصة:

وهي مكتبات أنشأها العلماء والأدباء لاستعمالهم الخاص.

أما أهم المكتبات العامة المستقلة فهي:

بيت الحكمة في بغداد ويرجع تأسيسها إلى الخليفة هرون الرشيد، غير أن نشاطها بلغ ذروته في عهد ابنه المأمون (ت ٢١٨هـ)، وكانت تضم مكتباً للترجمة ومكاناً للنسخ، ومرصداً لدراسة الفلك، ومؤسسة للبحوث مع أماكن للعلماء. أما المواد التي كانت تهتم بها فهي العلوم القديمة من فلسفة وطب وهندسة ورياضيات وتنجيم وفلك ومنطق وطبيعة وموسيقا.

مكتبة المعتضد (ت ٢٨٩هـ) ببغداد وتضم بالإضافة إلى قاعة المطالعة غرفاً ومساكن للطلاب، وهؤلاء يتقاضون أجوراً تساعدهم على متابعة دروسهم وأبحاثهم.

خزانة سابور بن أردشير (ت ٤٠١هـ) ببغداد وكانت مركزاً ثقافياً يلتقي فيه العلماء والباحثون للقراءة والدرس وإجراء المناظرات.

مكتبة ابن سوار بالبصرة وتعود أهميتها إلى أنها كانت مكاناً للتدريس بالإضافة للمطالعة.

دار الحكمة بالقاهرة: أنشأها الحاكم بأمر الله الفاطمي سنة ٣٩٥هـ، وكانت تضم مكتبة كبيرة وقاعة للمطالعة وغرفاً للتدريس. وكان يعمل فيها عدد كبير من العلماء في إدارة المكتبة وإجراء البحوث وإلقاء المحاضرات. وكانت الكتب فيها تشتمل على جميع فروع المعرفة الإسلامية والقديمة. وقد بقيت هذه المؤسسة مزدهرة خلال نصف قرن، ثم أصابها شيء من الدمار أثناء المجاعة التي اجتاحت البلاد أيام الخليفة المستنصر (٤٢٧هـ) ولكنها استمرت حتى نهاية عهد الفاطميين. وعندما استولى صلاح الدين الأيوبي على الحكم (٥٦٧هـ) ألغاها وصادر الكتب التي تحويها، فبيع قسم منه، ووزع قسم آخر على مؤسسات أخرى بدأت تظهر في مصر وهي المدارس، كما حُمِلَ قسم منه إلى سورية.

ويُربط زوال دار الحكمة بخدمتها للمذهب الشيعي. فقد جعلها الفاطميون مركزاً لداعي الدعاة الرسمي لمذهبهم. وبالرغم من أن عدداً من دور العلم أو دور

الحكمة كان موئلاً للدعاية المذهبية، إلا أنها كانت بالإضافة لذلك مراكز حقيقية للبحث ونشر العلم.

وهكذا نرى في القرون الأولى للإسلام نوعين رئيسيين من مراكز التعليم العالي، الأول هو المسجد ويهتم بالدرجة الأولى بالدراسات الدينية، والثاني دار العلم أو دار الكتب أو دار الحكمة أو بيت الحكمة الذي خدم بالدرجة الأولى العلوم القديمة. وعندما أنشئت المدرسة كانت امتداداً لهاتين المؤسستين.

الرحلة في طلب العلم: وهي من أهم معالم التربية الإسلامية في القرون الوسطى. كان كل طالب تقريباً يرتحل في طلب العلم وينتقل بين مراكز المعرفة. يقول أحد المعلمين ناصحاً طلابه ما معناه: استمروا في التجوال، فإن الماء الجارية تبقى لذيذة الطعم أما الماء الراكدة فتفسد ويتغير لونها. وكان طول الرحلة أو المسافة التي اجتازها الطالب دليلاً على سعة علمه.

كان الطالب بصورة عامة، حين يبلغ الشباب ويتعلم من علماء المدينة ما يقدمونه له في الموضوع الذي يهتم به، يلتحق بمجموعة من الطلبة أو بقافلة من الحجاج أو التجار لأن سفر الشخص بمفرده كان شبه مستحيل. وكانت الرحلات تكلف غالياً، لذلك كان يقوم بها عدد كبير من الطلاب الأثرياء. ولكن الفقراء استطاعوا بوسائل عدة القيام برحلات لا تقل عن رحلات الأثرياء نظراً للتسهيلات التي انتشرت في الأماكن العامة كالمساجد أو المساعدات التي كان العلماء والتجار والحكام يقدمونها لطالبي العلم.

أغراض الرحلة: كان غرض الرحلة الرئيسي في القرون الثلاثة الأولى جمع الحديث، ولكن الحال تغيرت بعض الشيء بعد جمع كتب الحديث، وأصبح غرضها لقاء العلماء الكبار والمختصين في جميع أبواب المعرفة والاشتراك معهم في مجالس المذاكرة والاستفادة منهم. كما كانت هناك رحلات للبادية لجمع اللغة والشعر وأخبار العرب والأنساب. وكان العلماء يرتحلون لغرضين: التعليم والتعلُّم. كانوا يعلِّمون ما يعرفون ويكتسبون المزيد من المعرفة بلقائهم علماء أطول منهم باعاً، وبذلك كان مبدأ التربية المستمرة الطابع الرئيسي للتربية الإسلامية في عصرها الذهبي.

وقد يرتحل الطلاب مع معلميهم الذين بدأوا الدراسة على يديهم ويودون استكمالها معهم. لقد كان انتقال الطلاب والمعلمين بين أرجاء العالم الإسلامي

عاملاً كبيراً في وحدته الثقافية، رغم انقسامه لدول ودويلات عديدة. فإن تبادل الآراء والمعلومات لم ينقطع أبداً، وكان يتم بسرعة مذهلة، وقد ساعد على ذلك عاملان رئيسيان هما وحدة لغة التعليم والحج. وقد تحدثنا عن أثر وحدة اللغة في حينه، أما بالنسبة للحج فهو يعتبر بحق العامل الأول في قيام الرحلات، وهو الفريضة التي يسعى لتأديتها كل مسلم، وكان الحجاج يستغلونها لزيادة معارفهم.

كانت قوافل الحجاج معاهد علمية متنقلة تضم المعلمين والطلاب يتم التعليم فيها أثناء السفر. وحين تستقر القافلة في مدينة معينة كان العلماء يزورون المساجد المعروفة فيها، ويلقون الدروس أو يقابلون العلماء المشهورين ويشتركون معهم في مجالس المذاكرة، وكان الطلاب يستفيدون من جميع أوجه النشاط هذه.

ويقول المستشرق نيكولسون عن هذه الرحلات: «وكان جلة الباحثين وطلاب العلم يرحلون في حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث، ثم يعودون إلى بلادهم كما يعود النحل محملاً بالعسل الشهي، ثم يجلس هؤلاء الباحثون في بلادهم ليرووا شغف الجماهير التي كانت تنتظر عودتهم لتلتف حولهم وتنال من علومهم ومعارفهم زاداً وخيراً عميماً. كما كان هؤلاء الباحثون يعكفون أحياناً على تدوين ما جمعوا وما سمعوا ثم يُخرِجون للناس كتباً هي بدوائر المعارف أشبه، مع نظام رائع وبلاغة عذبة. وهذه الكتب هي المصادر الأولى للعلوم الحديثة بأوسع ما تحمله كلمة العلوم من معنى وهي مرجع العلماء والباحثين، ومنها يستمدون فنوناً من الثقافة والمعرفة أعمق بكثير مما يظن الناقدون».

المدارس:

نشوء المدرسة:

ينظر الكثيرون إلى نشوء المدارس على أنه رد من أهل السنة على اتجاهين انتشرا في العالم الإسلامي خلال العصر العباسي الأول. يتمثل أولهما في الدعاية الشيعية التي ازدهرت من الفاطميين ثم البويهيين وغيرهم واتخذت مقرها دور العلم والحكمة، وثانيهما في نشاط الفلاسفة وعلماء الكلام وخصوصاً المعتزلة، ومحاولة الخليفة المأمون فرض آراء هؤلاء بالقوة على الزعماء الدينيين. ودليل ذلك من جهة ظهور المدارس في البداية في شرقي العالم الإسلامي حيث وصل

السلاجقة إلى الحكم ثم امتدادها إلى سورية مع الزنكيين، فإلى مصر مع الأيوبيين، وازدهارها الكبير أثناء حكم المماليك، ومن جهة أخرى تركيز الاهتمام فيها على العلوم الدينية وخصوصاً الفقه. ويمكن أن يكون هذا الرأي على جانب كبير من الصواب، إلا أن ما يهمنا في الأمر هو أن المدرسة ليست اختراعاً جديداً أوجده الوزير السلجوقي «نظام الملك» حين تقلد الوزارة عام ٤٥٦هـ، بل نمواً تدريجياً للمؤسسات المبعثرة السابقة كالمساجد والمكتبات ودور العلم والمجالس الخاصة والعامة.

لقد حدث في القرنين السابقين أن بنى بعض العلماء الذين لم يقنعوا بإعطاء الدروس في المسجد دوراً لأنفسهم وراحوا يلقون الدروس فيها. فقد أسس أبو حاتم البستي (ولد ٢٧٧هـ / ٨٩٠م) في مدينة بست معهداً فيه مساكن ومنح للتلاميذ الغرباء. كما حدث أن بنى أثرياء بعض المدن مدارس ليدرس فيها عالم كبير، فقد بنى أهل تابران مدرسة من أجل الحاتمي (ت ٣٩٣هـ / ١٠٠٣م)، وأهل نيسابور مدرسة من أجل الشيخ النيساوري (ت ٣٤٩هـ / ٩٦٠م)، وأهل بغداد مدرسة من أجل الاسفراييني (ت ٤١٨هـ / ١٠٢٧م) وجهزت هذه المدارس بتسهيلات دراسية ومنح وأماكن لإقامة العلماء والطلاب. وبهذه الطريقة تطورت مؤسسات التعليم الخاصة إلى نموذج محدد اكتمل عندما تقلد نظام الملك الوزارة ورأى بوضوح أهمية المدرسة كمكان لتربية الأفراد الذين تحتاج إليهم الدولة كموظفين في الدواوين أو قادة دينيين وفكريين للشعب. ويعد عمل نظام الملك هذا أول عمل رسمي قامت به الدولة الإسلامية لتنظيم الدراسة وترتيبها بتهيئة الأسباب وإعداد الرواتب والنفقات للأساتذة والطلاب وتثبيت بعض التقاليد فيما يتعلق بأنظمة الدروس.

يقول أبو شامة في «الروضتين» ومدارس نظام الملك في العالم مشهورة لم تخل بلد من شيء منها، وحتى جزيرة أبو عمر التي هي في زاوية من الأرض لا يؤتى لها بنى فيها مدرسة كبيرة حسنة. وقد حدد السبكي في «طبقات الشافعية» البلاد التي أنشأ نظام الملك فيها مدارس، وهي: بغداد - بلخ - نيسابور - هرات - أصفهان - البصرة - مرو - آمل - الموصل. وقد كانت نظامية بغداد أولى المدارس النظامية وأهمها، وقد بدأ العمل فيها سنة ٤٥٧هـ وتم بناؤها سنة ٤٥٩هـ.

خصائص المدرسة:

تتكون المدرسة عادة من إيوان أو أكثر لإلقاء المحاضرات ومكتبة ومسجد للصلاة، وغرفة أو أكثر لاستراحة المدرس أو المدرسين ومساكن للطلاب ومنافع أخرى كالمطبخ وقاعة الطعام... أما الموظفون فيها فهم المدرس والمعيدون وإمام المسجد وخازن... والمستخدمون الذين يقومون على خدمة الطلاب وقد يكون بها واعظ ومقرئ أيضاً. وتُموَّل المدرسة عادة من الأوقاف التي يقفها المنشئ عليها، كالمزارع والحوانيت والأراضي وهذه تستثمر ويستغل دخلها لصيانة البناء والأثاث ودفع أجور الموظفين ومنح الطلاب واللوازم المدرسية. وقد جرت العادة بأن تخصص المدارس لأحد المذاهب السنية الأربعة ولا يقبل في المدرسة إلا أبناء المذهب الذي بنيت من أجله. فقد ذكر ابن الجوزي عن نظامية بغداد مثلاً أنها «وقف على أصحاب الشافعي أصلاً وفرعاً. أما الأملاك الموقوفة عليها فقد «شرط فيها أن تكون على أصحاب الشافعي أصلاً وفرعاً» أيضاً. كما شرط مثل ذلك في «المدرس الذي يكون بها، والواعظ الذي يعظ بها، ومتولي الكتب».

وفيما يتعلق بمواضيع الدراسة يبدو أنه كان هناك تخصص أيضاً، فمدارس الطب كانت تبنى مستقلة عن مدارس الفقه أو دور الحديث، أو دور القرآن.

فقد أنشئت **دور القرآن** في بداية القرن الخامس، ذكر الصفدي أن رشأ بن نظيف الدمشقي المقرئ أنشأ في دمشق «دار القرآن الرشائية» في حدود سنة أربعمائة. وظلت دور القرآن مستقلة أو في داخل المساجد إلى أن أنشئت المدرسة المستنصرية فصارت تلحق بالمدارس بوجه عام.

وأما **دور الحديث** فهي من مبتكرات نور الدين الزنكي. فقد ذكر ابن الأثير أنه «أول من بنى داراً للحديث وذكر ابن واصل أن نور الدين بنى بدمشق داراً للحديث وأوقف عليها وقوفاً كثيرة. وهو أول من بنى داراً للحديث فيما سمعنا».

ويظهر أن دور الحديث كانت تشترك أحياناً مع دور القرآن فتبنى دور مشتركة للقرآن والحديث معاً. وتكون مستقلة عن مدارس الفقه، أو تجعل في المساجد، على أننا نجد بعض المؤسسات الدينية التي أنشئت لتجمع بين دراسة القرآن والحديث والفقه كدار الحديث السهلية بحلب.

أما **مدارس الطب** فقد كانت مستقلة أيضاً كالمدرسة الدخوارية التي بنيت بدمشق سنة ٥٦٥هـ والبيمارستان النوري بدمشق الذي بني عام ٥٦٩هـ. وقد جمع المستنصر في مدرسته جميع هذه الفروع لذلك سنتوقف عندها قليلاً.

المدرسة المستنصرية:

تعد هذه المدرسة أول جامعة في العالم الإسلامي، بناها الخليفة العباسي المستنصر بالله عام ٦٢٥هـ / ١٢٢٧م، وبدأ التدريس فيها عام ٦٣١هـ / ١٢٣٣م واستمر حتى غزو تيمورلنك في القرن الثامن الهجري / الرابع عشر ميلادي. وبقيت المدرسة حتى عام ١٠٤٨هـ / ١٦٣٨م ولكن نشاطها أصبح محدوداً في الفترة الأخيرة. وقد أوقفت عليها أوقاف كثيرة لدفع المشاهرات النقدية والجرايات العينية الدارة يومياً على النظار والمدرسين والموظفين والطلاب والمستخدمين، وتوفير اللوازم المدرسية الضرورية. وعنيت المستنصرية بدراسة علوم القرآن والسنة والفقه وعلوم العربية والرياضيات وقسمة الفرائض والتركات ومنافع الحيوان والطب وحفظ الصحة وتقويم الأبدان في وقت واحد. وهي أول جامعة إسلامية جمعت بين الدراسات الفقهية على المذاهب الأربعة، الحنفي والشافعي والحنبلي والمالكي، وكانت بذلك قدوة المدارس التي أنشئت بعدها.

أقسام المدرسة المستنصرية: ضمت المستنصرية أربعة أقسام رئيسية هي: مدرسة الفقه، ودار القرآن، ودار الحديث، ومدرسة الطب. كانت لهذه الأقسام بنايات خاصة بها، كما كان لبعضها أجنحة وأروقة كما هو الحال في مدرسة الفقه التي ضمت أربعة أجنحة خصص كل منها لأحد المذاهب الفقهية، وكان كل جناح منها يتألف من طابقين ويضم عدة حجرات لسكن الطلبة.

وقد وضع المستنصر شروطاً لكل من هذه الأقسام والفروع. فمما جاء في شروط مدرسة الفقه ما يلي:

- أن يكون لكل طائفة من الطوائف الأربع مدرس.
- أن يكون لكل مدرس أربعة معيدين يعيدون على الطلاب جميع ما يمليه عليهم.
- أن يكون لكل طائفة «مرتب» وهو الذي ينظم أمور الطلاب ويسهر على راحتهم وطعامهم ويراقبهم ليلاً ونهاراً...

وهناك شروط قريبة منها للمدارس الأخرى.

لم يكن بالمستنصرية كما يظهر بناية خاصة لتدريس اللغة العربية وآدابها ونحوها وصرفها وبلاغتها وعلومها الأخرى. ولكن الأقسام العلمية المختلفة كانت تعنى بالعربية باعتبارها الأساس القوي الذي ترتكز عليه علوم الشريعة الإسلامية، ويستند إليه العلماء في فهم القرآن الكريم والتمكن من تفسيره وحذق علومه وأحكامه، والإحاطة بالأدب العربي شعره ونثره.

وقد كانت في المستنصرية مشيخة للنحو أو العربية، وكان لشيوخها من الأهمية ما لشيوخ دار الحديث. وكان بها معيدون كما في الأقسام الأخرى.

وقد ذكر المؤرخون العلوم التي كانت تدرس بالمستنصرية غير أنه فيما يظهر لم يكن في المستنصرية جناح خاص أو بنايات معروفة لأكثر هذه العلوم ويظهر أن هذه العلوم كانت كالنحو والآداب العربية وليس لها مبان خاصة. وكان يقوم بتدريسها رياضيون معروفون. جاء في «الحوادث الجامعة» أن المستنصر شرط أن يكون بالمستنصرية من يشتغل بعلم الفرائض والحساب. وذكر الأربلي أن الحساب والمساحات وقسمة الفرائض والتركات ومنافع الحيوان وحفظ الصحة وتقويم البلدان كانت تدرس بالمستنصرية.

وسائل الإيضاح: كان في المستنصرية من الأمور التي تساعد على رفع المستوى العلمي لطلابها مؤسستان:

الأولى: مستشفى يدرس فيه الطب. وقد اعتبرت المستنصرية مجالاً حيوياً جيداً له لإجراء التجارب الطبية ومعالجة المرضى.

الثانية: دار كتب عامرة بأنواع المؤلفات. وقد ذكر المؤرخون أن الخليفة المستنصر بالله حمل إليها عند افتتاحها ثمانين ألف كتاب. عدا ما حمل إليها بعد ذلك.

وكانت هذه الدار تساعد طلاب العلم على النسخ والمطالعة مما أدى إلى رفع المستوى العلمي للطلاب والمدرسين وتقدم العلم.

الطلاب والمدرسون: كان الطلاب يتخيرون من الفقهاء والنابهين الذين عملوا في التأليف والتدريس. أما المدرسون فكانوا يتخيرون من كبار المدرسين

والشيوخ في العراق والشام ومصر وغيرها من البلاد الإسلامية ممن حصلوا على إسناد عال أو انتهت إليهم رئاسة العلم، أو عرفوا بالبحث والاستقصاء عن الحقائق العلمية في البلاد التي سافروا إليها وبما ألفوا من الكتب القيمة التي ما زالت تعد من المصادر الهامة للثقافة العربية والفكر الإسلامي.

كما أن **المعيدين** فيها كانوا ينقلون أحياناً مدرسين إلى المدارس الأخرى. وكانوا ممن اشتهروا بالتأليف، وبرعوا في العلوم والآداب ونابوا في القضاء وتقلدوا المناصب المختلفة. يضاف إلى ذلك أن خزان الكتب في مكتبتها كانوا من العلماء الأفذاذ والمؤرخين المشهورين، بل أنك تجد بين **المناولين** للكتب من له سماع على الشيوخ والعلماء وإجازات في الرواية عنهم. وأكثر من ذلك كان بين الفراشين (**المستخدمين**) من يجيد نسخ الكتب بخط جيد.

ويظهر أن تعيين المدرسين كان يتم بعد صدور «توقيع» يشبه الإرادة الملكية أو المرسوم الجمهوري اليوم، ثم يخلع على المدرِّس خلعة التدريس بدار الوزير. وقد يعطى بغلة فيحضر إلى المدرسة بالخلعة ويرافقه صاحب الديوان ومعه الولاة والحجّاب والصدور والأكابر وصاحب البريد، وجميع أرباب المناصب احتراماً له واحتفاء به. ثم يجلس على سدة التدريس فيخطب ويلقي بحثه. ويحضر الأئمة والفقهاء والأعيان درسه الأول وتكون عليه الطرحة على عمامته. فإذا عزل من التدريس توجَّه بدون طرحة.

نسبة المدرسين إلى الطلاب: يمكننا أن نتفهم وضع المستوى العلمي الجامعي في المستنصرية من نسبة عدد المدرسين إلى عدد الطلاب الذين كانوا يتلقون العلم فيها.

فإذا علمنا أن عدد طلاب مدرسة الفقه في المستنصرية كان ٢٤٨ طالباً وعدد المدرسين والمعيدين فيها ٢٠ شخصاً تكون نسبة المدرسين للطلاب: ٢٠ إلى ٢٤٨ أي مدرس واحد لكل ١٢،٤ طالباً، وأن في دار القرآن ثلاثين طالباً، ولهم شيخ واحد ومعيد واحد ولذلك فإن نسبة المدرسين إلى الطلاب هي: ٢ إلى ٣٠ أي مدرس واحد لكل ١٥ طالباً، وأن للحديث شيخاً واحداً وقارِئَيْن أي مدرس واحد لكل ثلاثة طلاب وكان فيها طبيب واحد للطلاب العشرة المثبتين فيها لدراسة الطب، يكون مجموع الطلاب ٣٠٠ والأساتذة ٣٠، وبذلك يكون لكل عشرة طلاب مدرس واحد. وهذه النسبة تكاد تكون رقماً قياسياً بالنسبة إلى الدراسة الجامعية اليوم.

وقبل أن نختم حديثنا عن المدارس يجب أن نذكر أن نمو المدارس ذات الأبنية المستقلة وتطورها، لم يخفف من الاهتمام بالتعليم في المساجد. ولكن الأمر على العكس من ذلك. ففي جامع بني أمية بدمشق كان هناك ابتداء من القرن الخامس الهجري سبع مدارس، وفي جامع عمرو بالقاهرة كان هناك ثماني غرف لتدريس الفقه أيام المقريزي، وأربعون حلقة للتدريس في منتصف القرن الثامن. وكانت المساجد توفر مساكن ومرتبات للطلاب والمعلمين.

واستمر التعليم العالي الإسلامي في المدارس والمساجد إلى أن حلت الجامعات المعاصرة محله في العصر الحاضر.

مؤسسات أخرى للتعليم العالي:

الخانقاه -الرباط - الزاوية - البيمارستان.

الخانقاه: ويقال له الخانكاه أيضاً وتجمع على خوانق وخوانك، وهي كلمة فارسية الأصل معناها البيت أي بيت الدراويش والصوفية والفقراء. وقد أحدثت الخوانق في الإسلام في حدود الأربعمائة من سني الهجرة وجُعِلَت لتخلي الصوفية فيها للعبادة.

وكانت تبنى في الغالب على شكل مساجد للصلاة إلا أن فيها غرفاً عديدة لمبيت الفقراء والصوفية وبيتاً كبيراً لصلاتهم مجتمعين وللقيام بأورادهم وأذكارهم. وكانت الخوانق تزود عادة بحمام ومطبخ ومخازن للأطعمة والمؤن، وتوقف عليها أوقاف كافية لتوفير احتياجاتها. وكان لكل خانقاه شيخ يلقب بشيخ الشيوخ، ويبلغ عدد الصوفية فيها أحياناً /٤٠٠/ أو (٥٠٠) صوفي، وكانوا يجعلون فيها دروساً في الفقه والدين والعربية والتصوف والحديث، فقد بنى الملك المظفر بيبرس في مصر بناء فخماً جعله خانقاه وجعل إلى جانبه رباطاً قال عنه المقريزي: «ولما كملت في سنة ٧٩٩هـ قرر في الخانقاه أربعمائة صوفي وبالرباط مئة من الجند وأبناء الناس الذين قعد بهم الوقت... وجعل دروساً في الحديث وسمّى لذلك مدرساً وعنده عدة من المحدثين والقراء...». وربما جعل بعضهم في الخانقاه دروساً لتدريس المذاهب الأربعة. وكانوا كثيراً ما يلحقون بالخوانق كتاتيب لتعليم الأطفال المسلمين القرآن والكتابة والقراءة مع تجويد الخط العربي، كما كانوا يجعلون في الخوانق خزائن للكتب والمصاحف القرآنية والربعات.

الرباط: أطلق هذا اللفظ على نوع من الثكنات العسكرية التي تبنى على الحدود الإسلامية وقرب الثغور يقيم فيها المجاهدون (المرابطون) الذين رابطوا في تلك الأمكنة للدفاع عن البلاد. وقد كانت الربط منتشرة في أيام بني أمية وبني العباس، وأجلّها ما كان في شمالي بلاد الشام وشمالي أفريقية.

وقد تطور معنى هذا اللفظ على مرور الأزمنة فأصبح يطلق على الأمكنة التي يرابط فيها من نذروا أرواحهم للجهاد في سبيل الله، أو المتقشفون والصوفية. ووجود الربط بكثرة على الحدود، وإقامة المجاهدين فيها لفترة طويلة أدى إلى قيامها بعمل مزدوج: عمل دفاعي وآخر ديني تربوي. فمن الطبيعي أن هؤلاء المرابطين كانوا خلال أوقات السلم يعملون على ترويض أنفسهم، وكانوا يقرأون ما تيسر لهم من القرآن أو نصوص العلم والدين أو أحاديث الرسول. ويظهر أنه منذ القرن الرابع أخذ بعض أهل الخير يقفون مساكن في ضواحي المدن الكبرى يجعلونها مؤبدة على الزهاد أي في نفس الفترة التي بدأوا يبنون فيها الخوانق. وربما وقفوا الربط على النساء من أهل الصلاح والدين وجعلوا لها شيخات. قال المقريزي في الكلام عن رباط البغدادية: «بنته السيدة الجليلة تذكارباى خاتون ابنة الملك الظاهر بيبرس سنة ٦٨٤هـ للشيخة الصالحة زينب بنت أبي البركات المعروفة ببنت البغدادية فأنزلتها به ومعها النساء الخيرات، وما برح إلى وقتنا هذا يعرف سكانه من النساء بالخير وله دائماً شيخة تعظ النساء وتذكرهن وتفقههن». وكما فعلوا في الخانقاه شيخاً ومدرسين وقراء فكذلك جعلوا في الرباط. ومن أشهر الربط التي كانت فيها حلقات لتعليم القراءة والكتابة والدين والتصوف رباط الآثار الذي عمره الصاحب تاج الدين محمد بن الصاحب فخر الدين محمد، فقد قرر فيه دروساً للفقهاء الشافعية وعنده عدة من الطلبة ولهم جار.

وقد كانت الربط مأوى يلجأ إليه العلماء الرحالون وطلاب العلم الذين ينتقلون في أرجاء العالم الإسلامي، كما فعل الإمام أبو بكر بن العربي (٤٦٨ - ٥٤٣هـ) لما خرج من الأندلس قاصداً المشرق فقد دخل بغداد ونزل في رباط أبي سعد بإزاء المدرسة النظامية، فاجتمع فيه بالإمام الغزالي وقرأ عليه ولازمه.

الزاوية: هي كالرباط والخانقاه إلا أنها أصغر في الغالب وهي أكثر ما تكون في الصحارى والأمكنة الخالية من السكان. وربما أطلقت على ناحية من نواحي المسجد

الكبرى تقام فيها بعض حلقات العلم. فقد كان في المسجد الأموي بدمشق عدة زوايا وكان مثلها بجامع عمرو بالقاهرة وغيرهما.

البيمارستان: ومخففها (مارستان) كلمة فارسية معناها «المستشفى» وقد أطلقت في الأصل على كل مستشفى ثم خصصت بمستشفى المجاذيب، وأول من عمل البيمارستانات في الإسلام الوليد بن عبد الملك عام ٨٨هـ وجعل فيها الأطباء وأجرى عليهم الجرايات، وعمل دور الضيافة وأمر بحبس المجذومين والعميان. وكانوا يودعون في هذه البيمارستانات الأدوية والعقاقير والأكحال، ويجعلون فيها الأطباء والكحالين والجراحين والخدم وكل ما تحتاج إليه المشافي من عدد وآلات، وربما جعلوا في بعضها خزائن للكتب وغرفاً وأواوين ومعاهد لتدريس الطب والصيدلة وما إليها، وربما ألحقوا مكان التدريس بجانب البيمارستان ليكون الطلاب في جو هادئ، وإذا ما أراد الأستاذ تدريسهم وإجراء التطبيق العملي نقلهم من المدرسة إلى البيمارستان أو منه إلى المدرسة. يذكر ابن كثير أن الملك العادل نور الدين الزنكي لما حكم دمشق سنة ٥٤٩هـ ابتنى بها سنة ٥٦٩هـ بيمارستانه العظيم المشهور بالمارستان النوري الكبير. ويقول ابن أبي أصيبعة: «إن نور الدين لما أنشأ بدمشق بمارستانه هذا جعل أمر الطب فيه إلى الطبيب الأشهر أبي المجد بن أبي الحكم الباهلي وأنه كان يدور على المرضى ويتفقد أحوالهم ويعتبر أمورهم وبين يديه المشارفون والقوام لخدمة المرضى فكان جميع ما يكتبه لكل مريض من المداواة والتدبير لا يؤخر عنه ولا يتوانى في ذلك. وبعد فراغه من ذلك وطلوعه إلى القلعة وافتقاده المرضى من أعيان الدولة يأتي ويجلس في الديوان الكبير بالبيمارستان وجميعه مفروش ويحضر كتب الاشتغال. وكان نور الدين رحمه الله قد وقف على هذا البيمارستان جملة كتب من الكتب الطبية وكانت في الخرستانين اللذين في صدر الديوان، فكان جماعة من الأطباء والمشتغلين يأتون إليه ويقعدون بين يديه ثم تجرى مباحث طبية ويقرئ التلاميذ ولا يزال معهم في اشتغال ومباحث ونظر في الكتب مقدار ثلاث ساعات. وكان الأطباء في بداية الأمر يطببون بعد أن يدرسوا الطب على شيوخه حين يجدون في نفسهم الكفاية ويأذن لهم أساتذتهم بذلك. ويظهر أنهم لما وجدوا بعض المتطفلين على هذه الصناعة يدسّون أنفهم في عداد الأطباء رأوا ضرورة صيانة هذه الصنعة فأوجدوا للرقابة عليها، رجالاً مخصوصين».

ويقال أن الخليفة المقتدر بالله العباسي هو أول من فرض على من يريد انتحال هذه الصنعة أن يؤدي امتحاناً حتى ينال إجازة التطبيب. وصار النظام بعد ذلك أن من أتم دراسة الطب يتقدم إلى رئيس الأطباء برسالة في الفن الذي يريد الحصول على الإجازة في معاناته وهذه الرسالة أشبه بما يسمى اليوم أطروحة، وتكون له أو لأحد مشاهير الأطباء المتقدمين أو المعاصرين يكون قد أجاد دراستها فيمتحنه فيها ويسأله في كل ما يتعلق بما فيها من الفن، فإن أحسن الإجابة أجازه الممتحن بما يطلق له التصرف فيه من الصناعة.

خامساً - عصر الاحتلال العثماني والأوروبي:

الاحتلال العثماني:

أ- الانحطاط التربوي وعوامله:

تشير جميع الدلائل إلى أن العصر العثماني لم يكن عصراً ميموناً على التربية العربية. صحيح أن الانحطاط لم يظهر بصورة واضحة في بدايته (خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين) لأن الأمور كانت تسير بقوة التسلسل، ولم تختف المدارس الكثيرة التي أنشئت في العهود السابقة دفعة واحدة، لأن الأوقاف التي حبست عليها كانت ما تزال توفر للعاملين بها من مدرسين وطلاب ما يساعدهم على التفرغ للتدريس والدرس. إلا أن هذا الانحطاط الذي بدأت طلائعه مع الغزو المغولي ما لبث أن استفحل في القرون التالية، ولذلك عوامل أهمها:

العامل السياسي:

يقول المقدسي «أن أهل الدولة العثمانية كانوا لا يولون المدارس في الشام أحداً من أبناء العرب زاعمين أن العلماء كثيرون وأنهم إن ولوا عربياً من غير طريقهم كثر الطالبون من أبناء العرب وعجزوا عن إرضائهم... وحصر الترك عنايتهم بالأستانة... فجعل الفاتح القسطنطينية عاصمة العلم، بل جامعة ذلك العصر. وكان العلماء بعد الفتح العثماني يأتون القسطنطينية زرافات... لذلك لم يكن حظ للولايات، دع البعيدة، من عناية الدولة العثمانية بها وترقيتها في العلوم والآداب».

العامل الاقتصادي:

لقد وصلت الأوضاع الاقتصادية في هذه الفترة إلى أدنى حد لها، وأدت سياسة إقطاع الأراضي لكبار الموظفين ورجال الجيش، وفرض الضرائب المرتفعة، ونقل الحرفيين ومهرة الصناع إلى القسطنطينية إلى حالة من التخلف والفقر الشديد. ولم تعد الأوقاف المحبوسة على المدارس تدر ما يكفي لمعيشة الطلاب والمعلمين، بل لم تعد تكفي لصيانة المدارس من الخراب، انقطع عنها أهل العلم وانصرفوا لتأمين لقمة العيش.

يقول محمد كرد علي في «خطط الشام»: «ومن العجيب أن مدينة كدمشق مثلاً لا يقل عدد سكانها عن (٣٠٠٠٠٠) نسمة كان فيها في الثلث الأول من القرن العاشر الهجري نحو (٣٠٠) مدرسة ومعهد مختلفة الشكل عدا الكتاتيب الملحقة بالجوامع وتقرأ فيها دروس العلم والأدب والطب والهندسة، أصبحت في الفترة الأخيرة من الحكم العثماني شبه خاوية منها».

ب- نظام التعليم:

المرحلة الابتدائية:

اقتصر التعليم في المرحلة الابتدائية على ترتيل أجزاء من القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة في الكتاتيب المتبقية، وتعليم البعض مبادئ الحساب بصورة عملية عند القبانين.

المرحلة العليا:

ويمكننا أن نتعرف على مستوى التدريس فيها من مراجعة المناهج والكتب المقررة في الأزهر في القرن الثامن عشر، وهو أكبر جامعة إسلامية في تلك الفترة.

كان الطالب يقبل في الأزهر حين يبلغ الخامسة عشرة تقريباً ويفترض فيه أن يكون قد تعلم قبل انتسابه إلى هذا المعهد قسماً من القرآن عن ظهر قلب، وحصل على شيء من المعرفة بالقراءات (طريقة التلاوة واللفظ) في المدارس الدينية أو المساجد. وكان الطلاب الذين يلتحقون بالأزهر دون أن يُعِدّوا أنفسهم إعداداً أعلى من مستوى الكُتّاب يجدون صعوبات في البداية، لذلك كان بعض العلماء يخصصون بعض دروسهم للمبتدئين.

ولم تكن هناك مدة محددة لإنهاء الدراسة، ولكن الطالب المجد مع ذلك كان يستطيع أن يطلع على المقررات العامة خلال ٨ -٩ سنوات. ولكن يبدو أن معظم الطلاب كانوا يتركون المعهد بعد عامين أو ثلاثة يحصلون خلالها على المعرفة الضرورية لهم في المهنة التي يودون الالتحاق بها.

وكان النظام المتبع في التدريس هو نظام الحلقة، فيجلس العالم على قطعة من جلد الغنم ويتحلق الطلاب حوله. أما طريقة التدريس فكانت غالباً الإملاء الذي تتخلله الأسئلة والأجوبة.

المناهج :

يمكن تصنيف مواد الدراسة في الأزهر في تلك الفترة إلى قسمين:

- العلوم النقلية وتضم: التجويد، والقراءات، والتفسير والحديث، والفقه وأصول الفقه، والفرائض أو الميراث، والتوحيد، أو الكلام، والتصوف. وتضم أيضاً:

علوم اللغة، وهذه تتكون من: النحو، والصرف، والبلاغة، والوضع (اشتقاق الكلمات)، والعروض، والقافية.

- العلوم العقلية وتتكون من: المنطق، والحساب، والجبر والمقابلة، والميقات (التقويم) والهيئة (الفلك) والحكمة، (الفلسفة)، وآداب البحث (المناظرة).

ويبدو أن هذه الدراسة كانت على مستويين: مستوى أدنى، ومستوى أعلى، كلاهما في نفس الموضوعات، ولكن الكتب وأسلوب الدراسة يختلفان، ففي المستوى الأعلى يحفظ الطلاب متوناً، وكان العالم يقوم بشروح وتعليقات على هذه المتون. أما الكتب المقررة لهذا المنهاج فعددها كبير جداً يبلغ على حد قول الجبرتي (١٤) كتاباً للحلقة الدنيا وحوالي (٢٠٠) كتاب للحلقة العليا، ولم يكن العلماء يقرأونها كلها، ولكنها كانت تمثل هدفاً يحاول العالم الاقتراب منه. فالجبرتي يذكر أنه قرأ مئة من هذه الكتب.

وعندما ينتهي العالم من تدريس كتاب ما (يختم الكتاب) كان يقام حفل صغير في الحلقة. فيحرق البخور، وتقدم بعض الأطعمة، ويتلى القرآن، ويعطي العالم طلابه إجازة في الكتاب الذي درسوه على يديه.

وكان الطلاب يجمعون إجازاتهم في كتيب صغير ليبينوا المواد والكتب التي درسوها. وعندما يتخرج الطالب يعطى إجازة عامة تسمح له بتدريس المواد التي أطلع عليها في المعهد. واستمر نظام الإجازات هذا حتى عام ١٨٧٢م حين استبدل به نظام الامتحانات.

وهذا المنهاج، وتلك الكتب المقررة تدلنا على أن الدراسة في المعاهد الإسلامية العليا كانت حتى تلك الفترة ما تزال موسعة تضم العلوم الدينية والدنيوية. صحيح أن التاريخ والأدب لم يكن لهما مكان في المنهاج، إلا أن العلوم الأخرى كانت تحظى بالاهتمام. ولكن الضعف كان في نوعية الكتب المقررة وفي طريقة التدريس المتبعة. فالكتب قديمة يرجع أكثرها إلى ما بين القرن الحادي عشر والخامس عشر وما عدا ذلك فهو تلخيص أو تعليق على الكتب القديمة.

أما الطريقة فقد كانت لفظية تعتمد على الحفظ دون الفهم. يقول الشيخ محمد عبده أنه قضى عاماً ونصف العام وهو يدرس في مسجد الأحمدي بطنطا «شرح الكفراوي على الأجرومية» ودون أن يتعلم شيئاً نظراً للطريقة السيئة المتبعة في التعليم: فقد اعتاد المعلمون على استخدام مصطلحات خاصة في النحو والفقه لم يكن الطلاب يفهمونها، ولم يكن المعلمون يكلفون أنفسهم عناء شرح معانيها للطلاب الجدد. ويقول الشيخ محمد الأحمدي الظواهري إن الزمن الذي أمضاه في تعلم قواعد النحو يكفي لتعلم عشر مواد أخرى، وإن التلميذ كان يبدأ بشرح الكفراوي ويمضي ثماني سنوات في استظهاره غيباً مع عدد آخر من الشروح والمعاجم.ويعرض الظواهري أمثلة كثيرة تبين عدم جدوى الطرائق المتبعة في التدريس آنذاك.

ولم تؤد مجالات الإصلاح التي قامت في القرن التاسع عشر إلى رفع مستوى التعليم في هذه المؤسسة، بل رجعت به خطوات إلى الوراء. فعندما تقرر تطبيق نظام الامتحانات بالأزهر عام ١٨٧٢، تقلصت العلوم التي كان تدرس به من ٢٦ علماً إلى ١١ علماً فقط هي: أصول الفقه والتوحيد والحديث والتفسير والنحو والصرف والمعاني والبيان والبديع والمنطق، وهي كما يلاحظ تقتصر على العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية، وأصبحت تسمى العلوم الإحدى عشرة. وكان الطلاب الذين أنهوا دراستهم يمتحنون في هذه المواد من قبل لجنة تضم ستة

علماء بينهم عميد الأزهر، ويعطون لدى نجاحهم شهادة تسمى «الشهادة العالمية». لذلك لا يمكن اعتبار هذه التغييرات إصلاحاً بل تحديداً وتضييقاً لأفق الدراسة في هذه المؤسسة.

جـ- الإصلاح التربوي في القرن التاسع عشر:

أدى الاحتكاك القوي الحربي حيناً والسلمي أحياناً بين الإمبراطورية العثمانية من جهة والدول الغربية التي كانت تطمح في وراثة ممتلكاتها من جهة أخرى، إلى تنبه المسؤولين ورجال الفكر إلى ضرورة القيام بإصلاحات وخصوصاً في المجال التربوي، وكان أمام هؤلاء المسؤولين طريقان لا ثالث لهما:

الأول: هو إصلاح المعاهد القديمة من كتاتيب ومدارس مستقلة أو مدارس ملحقة بالجوامع وذلك بإضافة العلوم العصرية إلى مناهجها.

والثاني: هو ترك هذه المعاهد القديمة على حالها وإنشاء معاهد علمية جديدة على النمط الأوروبي تدرس فيها العلوم العصرية وفق النظم الحديثة.

وإذا كان المسؤولون في مصر والدولة العثمانية قد اختاروا الطريق الثاني فمرد ذلك إلى رغبتهم في اجتناب مقاومة المعاهد القديمة وإلى اعتقادهم أن ترقيع القديم أصعب من تفصيل الحديث. لذلك تركوا المعاهد على حالها وانشأوا المدارس الجديدة المستقلة عن المدارس القديمة. ولم يحاولوا إصلاح المدارس الدينية القديمة إلا بعد مدة من الزمان أي بعد أن كثرت المدارس الجديدة وثبت للرأي العام تفوقها على المداس القديمة. فكم كُتّاب أغلق بعد إنشاء مدرسة ابتدائية إلى جانبه. وكم طالب تخرج في المدارس الدينية القديمة قصد المدارس الحديثة لاستكمال علومه. ومع ذلك فقد ظلت مصر والولايات العربية الأخرى التابعة للدولة العثمانية مشتملة على هذا التعليم المزدوج خلال فترة طويلة من الزمن. وأعني بهذا التعليم المزدوج التعليم الذي يتم في الكتاتيب والمدارس الدينية والجوامع والتعليم الحديث الذي يتم في المدارس الرسمية.

وما يصدق على مصر والولايات العربية الآسيوية من هذه الثنائية في التعليم يصدق أيضاً على البلدان العربية في شمال أفريقية. فقد أنشأ المستعمرون إلى جانب المدارس الدينية القديمة تعليماً حديثاً جعلوا مناهجه مطابقة لمناهجهم

واتخذوه وسيلة لبسط نفوذهم وتوطيد حكمهم. ولولا ما قامت به جمعية العلماء في الجزائر من إنشاء المدارس العربية الخاصة إلى جانب المدارس الفرنسية لقضي على التعليم العربي فيها قضاء تاماً.

على أن إنشاء المدارس الحديثة في مصر والدولة العثمانية لم يتم في الواقع وفق الترتيب المنطقي. بل تم وفق الترتيب العملي المنبثق من الحاجات. مثال ذلك أن المدارس العسكرية أنشئت قبل المدارس المدنية وذلك لتزويد الجيش بضباط يتقنون فنون الحرب ويقدرون على الصمود أمام الجيوش الأوروبية المجهزة بالأسلحة الحديثة. لذلك تضمنت هذه المدارس العسكرية الكثير من العلوم العصرية كالرياضيات والطبيعيات والتاريخ والجغرافيا وغيرها. ولكن المدارس العسكرية التي أنشئت في بادئ الأمر لم تكن ابتدائية بل كانت اختصاصية وعالية. وإذا كان الحكام قد اضطروا بعد ذلك إلى الهبوط من رأس الهرم إلى قاعدته فمرد ذلك إلى إدراكهم بأن المدارس العالية التي أنشأوها لا تستطيع أن تبلغ غايتها إلا إذا كان الطلاب الذين ينتسبون إليها معدّين إعداداً علمياً كافياً يمكنهم من فهم الدروس الاختصاصية. لذلك أنشأوا المدارس الإعدادية العسكرية لإعداد الطلاب للمدارس العسكرية العالية. وأنشأوا المدارس الرشدية العسكرية لإعداد الطلاب للمدارس الإعدادية العسكرية. وهكذا تكون في الدولة العثمانية ثلاث درجات من المدارس العسكرية:

الأولى: هي المدارس الرشدية العسكرية **والثانية:** هي المدارس الإعدادية العسكرية **والثالثة:** هي المدارس الاختصاصية العسكرية. إلا أن إنشاء الأعلى منها كان متقدماً تاريخياً على إنشاء الأدنى خلافاً للترتيب المنطقي الذي يوجب البدء بقاعدة التعليم للوصول بعد ذلك إلى قمته.

وهذا الذي حدث في إنشاء المدارس العسكرية حدث أيضاً في إنشاء مدارس التعليم العام التي كانوا يسمونها بالمدارس الملكية أو المدنية فالأعلى منها أنشئ قبل الأدنى كما أنشئ العسكري منها قبل المدني. فمدرسة الهندسة العسكرية أنشئت في الدولة العثمانية قبل مدرسة الهندسة المدنية، ومدرسة الطب العسكرية أنشئت قبل إنشاء مدرسة الطب الملكية، والمدارس الإعدادية العسكرية أنشئت قبل المدارس الإعدادية المدنية. وهكذا دواليك حتى أصبح هيكل التعليم في الدول العثمانية مشتملاً على المدارس الآتية:

- المدارس الابتدائية، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات.

- المدارس الرشدية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

- المدارس الإعدادية، ولها نوعان: الأول مدارس الألوية ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ثلاث منها رشدية.

والثاني مدارس الولايات ومدة الدراسة فيها سبع سنوات.

- وإلى جانب هذه المدارس مدارس صناعية وزراعية للمعلمين.

- وفوقها كلها مدارس اختصاصية عالية كمدرسة الطب ومدرسة الحقوق ومدرسة الإدارة والسياسة (ملكية شاهانه) ومدرسة القضاة، ومدرسة التجارة العليا، ومدرسة الزراعة العليا، ودار المعلمين العالية، ومدرسة البيطرة، ومدرسة الهندسة، ودار الفنون ومعظمها في الأستانة.

وكان آخر ما انتهى إليه التطور في الدولة العثمانية إنشاء المدارس الإعدادية المسماة بالسلطانية مدة الدراسة فيها اثنتا عشرة سنة، خمس منها ابتدائية وسبع ثانوية.

والجدير بالذكر أن مناهج هذه المدارس وكتبها وطرق تقويمها كانت مقتبسة عن نظام التعليم الفرنسي المبني على نظرية الملكات العقلية والتدريب الصوري، حتى أن المدارس السلطانية كانت تدرس لغتين قديمتين هما العربية والفارسية لأن نسبة هاتين اللغتين إلى اللغة التركية كنسبة اليونانية واللاتينية إلى الفرنسية، وتدرس أيضاً لغتين أجنبيتين حديثتين الفرنسية والإنكليزية (استبدلت الإنجليزية باللغة الألمانية خلال الحرب العالمية الأولى).

كانت التركية لغة التعليم في جميع مدارس الدولة العثمانية على اختلاف مراحلها وأنواعها ولم يكن للغة العربية في المدارس التي أنشأها الأتراك في العراق وسورية ولبنان وفلسطين والأردن إلا قيمة ثانوية كالفارسية. فلما قام العرب قبيل الحرب العالمية الأولى يطالبون بالإصلاح ويعملون على حمل الدولة العثمانية على الاعتراف بحقوقهم ضمنوا مطالبهم إنشاء مدارس لهم تدرس أبناءها جميع العلوم باللغة العربية فوافقت الدولة العثمانية على إحداث هذه المدارس. إلا أن انتشار الدعوة الطورانية في الدولة وإعلان الحرب العالمية الأولى، وتخوف الأتراك من

الحركات الوطنية العربية، كل ذلك حمل الحكومة العثمانية على التنكر للعرب وعلى الوقوف منهم موقفاً سلبياً أفضى إلى القضاء على المدارس العربية التي وافقوا على إنشائها.

كان في الدولة العثمانية إلى جانب المدارس الرسمية مدارس طائفية وأجنبية تختلف مناهجها عن مناهج المدارس الرسمية اختلافاً كبيراً. وإذا كانت هذه المدارس قد لعبت دوراً كبيراً في النهضة العربية الحديثة فمرد ذلك إلى عنايتها باللغة العربية وآدابها. فيها تخرج الكثيرون من رجال السياسة وقادة الفكر العربي الحديث. وإذا كانت المدارس الطائفية قد عنيت بالدروس العربية واللغات الأجنبية فمرد ذلك إلى رغبتها في تلبية حاجات الشعب وفي تقليد المدارس الأجنبية من جهة أخرى. وهكذا اشتملت الولايات العربية التابعة للدولة العثمانية على ثلاثة أنواع من المدارس:

١- **المدارس الرسمية** التي كانت تدرس العلوم باللغة التركية ولا تعنى باللغة العربية إلا من جهة ضرورتها لإتقان اللغة التركية.

٢- **المدارس الطائفية** التابعة للجماعات الدينية التي كانت تدرس العلوم باللغة العربية، وتقلد المدارس التي تشاكلها في الدين والمذهب.

٣- **المدارس الأجنبية** (فرنسية أو إنكليزية أو أمريكية أو ألمانية أو إيرلاندية أو دانماركية أو روسية أو إيطالية) التي كانت تعلم العلوم بلغة الدولة الأوروبية التي تنتسب إليها. إلا أن هذه المدارس على عنايتها باللغة العربية كانت شديدة الاهتمام بالتبشير الديني وبسط النفوذ الأجنبي.

هذه نظرة سريعة إلى ما كانت عليه مدارس الأقطار العربية التابعة للدولة العثمانية.

وهذا الذي حدث في الدولة العثمانية حدث أيضاً في مصر. فإن (محمد علي) لما ابتدأ بتنظيم الجيش، احتاج إلى الضباط والأطباء والمهندسين فأوفد البعثات العلمية إلى أوروبة واستقدم الخبراء الأجانب للعمل في الجيش. إلا أنه لما وجد أن هذا التدبير لا يفي بجميع حاجات الدولة أنشأ في مصر مدارس للطب والمدفعية والهندسة وغيرها على النمط الحديث، وكان ذلك منه قبل إنشاء المدارس الثانوية والابتدائية. وهكذا تم في مصر إنشاء المدارس العسكرية العالية قبل إنشاء المدارس العسكرية الابتدائية والثانوية، وتقدم إنشاء المدارس العسكرية على إنشاء معاهد

التعليم العام، وتُرِكَت المعاهد الدينية القديمة على حالها إلى جانب المدارس الحديثة، حتى لقد استمر هذا الازدواج في التعليم مدة طويلة بالرغم من الإصلاحات المتتابعة التي أدخلت على المعاهد الدينية.

ومع ذلك فإن مناهج التعليم الحديث في مصر كانت مختلفة عن مناهج التعليم العام في الدولة العثمانية اختلافاً كبيراً، وسبب ذلك أن مصر كانت مع اعترافها بالخلافة العثمانية تتمتع باستقلال واسع فأدى هذا الاستقلال إلى عنايتها باللغة العربية حتى صارت هذه اللغة لغة الدولة ولغة التعليم في جميع المدارس العامة خلافاً لمدارس الولايات العربية التابعة للحكم العثماني والتي بقيت اللغة التركية لغة التعليم فيها حتى نهاية الحرب العالمية الأولى. وسبب ذلك أيضاً أن احتلال الإنكليز للقطر المصري سنة ١٨٨٢ جعل مناهج التعليم أقرب إلى النظام الإنكليزي منها إلى النظام الفرنسي. وبالرغم من أن مصر عملت بعد الحرب العالمية الأولى على التخلص من سيطرة المستشارين البريطانيين وخطت خطوات واسعة في إصلاح مناهج الدراسة على أساس وطني مستقل فإنها لم تستطع أن تتخلص من رواسب الماضي ولا أن توحد مناهجها واتجاهاتها إلا بعد جلاء الإنكليز عنها جلاءً تاماً.

أما الأقطار العربية الواقعة في أفريقيا الشمالية فإن مناهج المدارس الدينية فيها كانت شبيهة بمناهج المدارس الدينية في الشرق العربي، إلا أن الفرنسيين أنشأوا فيها إلى جانب الكتاتيب والمدارس الدينية مدارس ابتدائية وثانوية صبغت مناهجها بصبغة فرنسية خالصة. ومع أن هذه المدارس الحديثة خصصت حصصاً من جداولها الأسبوعية لتعليم القرآن الكريم وعلوم الدين ومبادئ اللغة العربية إرضاء للأهلين، فإن مناهجها الموضوعة في باريس كانت غير ملائمة لحاجات الشعب ومنازعه. حتى أن الفرنسيين كانوا يعدّون الجزائر جزءاً من فرنسة ويطبقون فيها معظم قوانينهم ونظمهم. وما فعله الفرنسيون في الجزائر فعله الإيطاليون في ليبيا، فإن مناهج المدارس الحديثة التي أنشأوها في هذا القطر لم تكن ملائمة لمنازع الأهلين ولا لتراثهم الثقافي.

وإذا كانت الثقافة العربية في إفريقيا قد استطاعت أن تحافظ على بقائها بالرغم من إرادة المستعمرين فمرد ذلك إلى قوة الدين الإسلامي والنضال

الوطني من جهة، وإلى تأثير جامع الزيتونة في تونس وجامع القرويين في فاس في المغرب ومدارس جمعية العلماء في الجزائر من جهة ثانية.

الاحتلال الأوروبي ونتائجه:

لما انفصلت الولايات العربية عن الحكم العثماني بعد الحرب العالمية الأولى دخلت مناهجها التربوية في طور جديد. وسبب ذلك أن الأوروبيين توزعوا هذه الولايات العربية باسم نظام جديد أطلق عليه اسم الانتداب الفرنسي في منطقتي سورية ولبنان، وشمل الانتداب الإنكليزي مناطق العراق والأردن وفلسطين. وهكذا انقسمت البلاد العربية إلى ثلاث مناطق ثقافية: الأولى فرنسية وتشمل سورية ولبنان وتونس والجزائر والمغرب، والثانية انكلوسكسونية وتشمل العراق والأردن وفلسطين ومصر والسودان وإمارات الخليج العربي وجنوبي الجزيرة العربية، والثالثة إيطالية وتشمل ليبيا. ونشأ عن ذلك بطبيعة الحال نتائج خطيرة أثرت في مناهج التعليم، منها أن اللغة الفرنسية أصبحت في منطقة النفوذ الفرنسي إلزامية في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، كاللغة الإنكليزية في منطقة النفوذ الإنكليزي وكاللغة الإيطالية في منطقة النفوذ الإيطالي، ومنها أن كل منطقة من هذه المناطق كانت تستمد نظمها وتستورد مطبوعاتها وتقتبس اتجاهاتها الثقافية من الدولة الأجنبية المسيطرة عليها، فأفضى ذلك كله إلى اختلاف مناهج التعليم في البلاد العربية.

فلما نالت الأقطار العربية استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية وجدت أمامها تراثاً صعباً لم يكن من السهل عليها استقصاء جميع مشكلاته وأهم هذه المشكلات اختلاف اتجاهات التربية باختلاف الأقطار العربية وفقدان الملاءمة بين مناهج التعليم وحاجات المجتمع العربي. ولقد عولجت هذه المشكلات في المؤتمرات الثقافية التي عقدتها الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية والمؤتمرات التي عقدها وزراء التربية العرب، وفي الحلقات التربوية التي عقدتها الجامعات أو هيئات التعليم. وتدل النتائج التي انتهت إليها بحوث هذه المؤتمرات على أن الأقطار العربية أخذت تتخلص شيئاً فشيئاً من النظم والمناهج التي ورثتها من عهود الاحتلال والانتداب، وأنها أخذت تعمل على الملاءمة بين مناهجها ومصالحها الحقيقية.

سادساً - بعض أعلام التربية العربية في العصور الوسطى:

الغزالي (أبو حامد محمد) (٤٥٠-٥٠٥هـ/ ١٠٥٩-١١١١م)

لقب الغزالي بحجة الإسلام لدفاعه عن العقيدة الدينية، وصنف كتباً كثيرة في الفقه والجدل والمناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين. وأشهر كتبه التي تتضمن آراءه التربوية كتاب «إحياء علوم الدين» ورسالة «أيها الولد» وكتاب «ميزان العمل» و«فاتحة العلوم» و«الرسالة الدينية».

وسنحاول في هذا البحث الإلمام بأهم آرائه في مجال التربية.

أ- قيمة العلم:

العلم في نظر الغزالي أشرف الصناعات وأفضلها. لأنه الخاصة التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان. وهو يرى أن الأشياء تنقسم إلى ما يطلب لذاته، وما يطلب لغيره وذاته معاً. وما يطلب لذاته أشرف وأفضل مما يطلب لغيره. قال «وبهذا الاعتبار إذا نظرت إلى العلم رأيته لذيذاً في نفسه، فيكون مطلوباً لذاته ووجدته وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها وذريعة إلى القرب من الله تعالى ولا يتوصل إليه إلا به. وأعظم الأشياء رتبة في حق الآدمي السعادة الأبدية، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها. ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل، ولا يتوصل إلى العمل إلا بالعلم بكيفية العمل. فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم، فهو إذن أفضل الأعمال».

ويصنف الغزالي العلوم تبعاً لأهميتها الدينية إلى أقسام ثلاثة:

- علوم محمودة إلى أقصى غايات الاستقصاء وهي العلوم الدينية، وهذه العلوم مطلوبة لذاتها وللتوصل إلى سعادة الآخرين.
- علوم يحمد منها مقدار الكفاية، وهي العلوم الضرورية لحياة الفرد والجماعة كالطب والنجوم والحساب.
- علوم مذموم قليلها وكثيرها كالسحر.

كما يصنفها من حيث اشتغال الناس بها إلى قسمين:

- فرض عين، وهي العلوم الدينية.
- فرض كفاية، وهي العلوم الدنيوية كالطب والحساب والصنائع تشتغل بها زمرة من الأفراد فتوفر للجماعة حاجتها منها.

ب- قيمة المعلم:

إذا كان العلم أفضل الصنائع وأشرفها، كان معلم العلم أعلى مرتبة من سائر المشتغلين بالصناعات الأخرى كالزراعة والصناعة وغيرها. قال الغزالي: «وأشرف موجود على الأرض جنس الأنس، وأشرف جزء من جوهر الإنسان قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتجليته وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله عز وجل».

جـ- هدف التعليم:

للتعليم في نظر الغزالي هدف ديني وهو خدمة الله وابتغاء وجهه وكل غرض آخر في نظره مضيعة للوقت وتقليل من فائدة العلم. قال: «إن غاية العلم إذا كانت لغرض دنيوي فإنها زائلة بزوال هذا الغرض، أما إذا كانت خالصة لوجه الله فهي مستمرة خالدة». وقال: «أيها الولد، كم من ليال أحييتها بتكرار العلم ومطالعة الكتب وحرمت على نفسك النوم ـ لا أعلم ما كان الباعث فيه إن كانت نيتك نيل عرض الدنيا وجذب حطامها وتحصيل مناصبها والمباهاة على الأقران والأمثال فويل لك ثم ويل لك، وإن كان قصدك فيه إحياء شريعة النبي عليه السلام وتهذيب أخلاقك وكسر النفس الأمارة بالسوء فطوبى لك ثم طوبى لك...».

د - طبيعة الطفل وتربيته:

يبدو رأي الغزالي في طبيعة الطفل متناقضاً. فهو يرى من جهة «أن الصبي أمانة عند والديه، ونفسه الطاهرة جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل إلى كل ما يحال إليه». وهو من جهة أخرى لا ينكر أثر الاستعدادات الطبيعية الموروثة، وإن كان يعتقد أن للتربية تأثيراً عميقاً في توجيهها. ومثال ذلك قوله: «إن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن نتعهدها بالغرس والتربية. على أن التربية لا يمكنها أن تغير من استعداد النواة لقبول بعض الأحوال دون بعض فتجعل من نواة النخل تفاحاً وبالعكس». وقوله: «فكذلك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم نقدر عليه أصلاً، ولو أردنا سياستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه» فاختلاف الأفراد في نظره لا يرجع إلى اختلاف تربيتهم فحسب بل يرجع

كذلك إلى اختلاف طبائعهم الموروثة، والتربية قادرة على توجيه الغرائز والطبائع لا على إبطال تأثيرها.

وينشأ من هذه النظرة إلى طبيعة الطفل أن القواعد التي يجب إتباعها في تربيته تقوم على وقايته من الآثام، وتعويده محاسن الأخلاق. كما أن تربية الطفل ليست مقصورة على التعليم وإنما هي مشتملة على أمور أخرى لا تقل خطورة عن التعليم منها أنه ينبغي لولي الطفل ألا يعهد في حضانته وإرضاعه إلا إلى امرأة صالحة وأن يحسن مراقبته وأن يُقَوّي فيه خلق الحياء وأن يعلِّمَه القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار وأحوالهم وأن يعوِّدَه الصبر على الخشونة في الفرش والمطعم والملبس وأن يدرِّبَه على المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل، وأن يعوِّدَه التواضع والقناعة، هذا بالإضافة إلى التربية الجسمية الجيدة «فإن منع الصبي عن اللعب وإرهافه إلى التعليم مما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش» كما يقول الغزالي.

هـ- أساليب التربية الخلقية:

يرى الغزالي أن أفضل طريقة لاكتساب الخصال الحميدة هي طريقة المعاناة والمكابدة. فلا يكفي في تربية الأخلاق أن يكون هناك قدوة حسنة ومثال حسن بل يجب فيها تعويد الطفل معاناة العمل الأخلاقي والتمرس بتجربته بنفسه منذ نعومة أظفاره يقول: «فمن أراد مثلاً أن يحصل لنفسه خلق الجود فطريقه أن يتكلف فعل الجود وهو بذل المال فلا يزال يطالب به نفسه ويواظب عليه تكلفاً مجاهداً نفسه فيه حتى يصير طبعاً له ويتيسر عليه فيصير به جواداً. وكذا من أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع وقد غلب عليه الكبر، فطريقه أن يواظب على أفعال المتواضعين مدة مديدة وهو فيها مجاهد نفسه ومتكلف إلى أن يصير ذلك خلقاً له وطبعاً فيتيسر عليه. وجميع الأخلاق المحمودة تحصل بهذا الطريق وغايته أن يصير الفعل الصادر عنه لذيذاً».

ومن قواعد التربية الأخلاقية عند الغزالي ألا يؤخذ الأولاد جميعاً بطريقة واحدة، وإلا يعاملوا معاملة واحدة في العلاج والتهذيب، وإنما يجب أن يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وأعمارهم وبيئاتهم ويقول: «وكما أن

الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك المربي لو أشار على المريد بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم وإنما ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حال سنه ومزاجه وما تحتمله نفسه من الرياضة ويبني على ذلك رياضته». ويقول «إن أدوية الشفاء تختلف باختلاف الداء، وكم دواء ينتفع به مريض ويستضر به آخر».

ومن قواعد تربية الأخلاق عنده التدرج مع الأطفال الذين لا يستطيعون أن يتركوا الخلق السيء دفعة واحدة، مثال ذلك قوله: «ومن لطائف الرياضة، إذا كان المريد لا يسخو بترك الرعونة رأساً أو بترك صفة أخرى ولم يسمح بضدها دفعة واحدة، أن ينقله المربي من الخلق المذموم إلى خلق مذموم أخف منه حتى يقتلع من نفسه بالتدريج جميع الأخلاق المذمومة ويستبدل بها الأخلاق الحميدة».

و- واجبات المعلم:

يذكر الغزالي عدداً من الفضائل يجب أن يتحلى بها المعلم منها:

- الشفقة على المتعلمين كشفقة الوالد على بنيه.
- الاقتداء بصاحب الشرع فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاء ولا شكراً.
- أن يكون «عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالإبصار، وأرباب الإبصار أكثر. فإذا خالف العمل العلم منع الرشد».
- «أن لا يدع من نصح المتعلم شيئاً، وذلك بأن يمنعه من التصدي لمرتبة قبل استحقاقها، والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي».
- «أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ».
- «أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه الذي عادته تقبيح علم الحديث والتفسير... فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين يجب أن تجتنب، بل المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره،وأن كان متكفلاً بعدة علوم فينبغي أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة».

- أن يراعي في تعليمه قدرة المتعلم على الفهم «فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره...».

ز- واجبات المتعلم:

- «تقديم طهارة النفس على رذائل الأخلاق، ومذموم الأوصاف» فالطالب الذي لا يطهر نفسه من رذائل الأخلاق يظل بعيداً كل البعد عن العلم الحقيقي النافع.
- أن يقلل المتعلم «علائقه من الاشتغال بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن فإن العلائق شاغلة وصارفة... والفكرة المتوزعة على أمور متفرقة كجدول ماء تفرق ماؤه، فنشفت الأرض بعضه واختطف الهواء بعضه فلا يبقى منه ما يجتمع ويبلغ المزروع».
- أن لا يتكبر المتعلم «على العلم ولا يتأمر على المعلم بل يلقي إليه بزمام أمره بالكلية في كل تفصيل ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق... فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وإصاخة السمع لا بالتكبر على المعلم».
- «أن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر من الإصغاء إلى اختلاف الناس سواء كان ما خاض فيه من علوم الدنيا أو من علوم الآخرة فإن ذلك يدهش عقله ويحير قلبه...».
- «أن لا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية فإن العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض».
- «أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج».
- «أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم...».

ابن خلدون (عبد الرحمن) (٧٢٣-٨٠٨هـ/ ١٣٣٢-١٤٠٦م)

ابن خلدون مؤرخ وفيلسوف اجتماعي وضع أسس فلسفة التاريخ وعلم العمران. وله في التاريخ كتاب يقع في سبعة مجلدات سماه «كتاب العبر وديوان

المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر». وقد جمعت مقدمة هذا المؤلف والكتاب الأول منه في مجلد خاص أطلق عليه اسم «مقدمة ابن خلدون» يعالج في القسم السادس منها ظواهر التعليم. وسنحاول في هذا البحث الإلمام بأهم المسائل التربوية التي تطرق إليها.

أ- العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري:

العلم والتعليم ظاهرة اجتماعية طبيعية كالظواهر السياسية والاقتصادية وغيرها. يقول ابن خلدون: «وعن الفكر تنشأ العلوم وما قدمناه من الصنائع... وتتشوق نفوس أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك فيفزعون إلى أهل معرفته ويجيء التعليم من هذا».

ب- إن تعليم العلم من جملة الصنائع:

ويرى ابن خلدون أن تعليم العلم من جملة الصنائع لأن «الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه وأصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً... والملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم. ولذلك كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة فيفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبراً عند كل أهل أفق وجيل، ويدل أيضاً على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه فلكل إمام من لائحة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها».

جـ- إن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة: وسبب ذلك أن تعليم العلم من جملة الصنائع، والصنائع إنما تكثر في الأمصار بنسبة تقدمها في العمران والحضارة.

د- تصنيف العلوم: يصنف ابن خلدون العلوم من زاويتين:

١. بحسب نشأتها وطريقة البحث فيها، وتتقسم العلوم من هذه الزاوية إلى صنفين علوم عقلية وعلوم نقلية.

فالعلوم العقلية أو الحكمية أو الفلسفية هي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليلها، وهي غير مختصة بملة معينة بل توجد لأهل الملل كلها. وهي مشتملة على أربعة علوم:

المنطق، والعلم الطبيعي، والعلم الإلهي، وعلم العدد وله أربعة أقسام وهي الهندسة والحساب والموسيقى والهيئة.

ولكل من هذه العلوم العقلية السبعة فروع تتفرغ عنه فمن فروع الطبيعيات الطب، ومن فروع الحساب علم الفرائض والمعاملات، ومن فروع الهيئة الأزياج وهي قوانين حساب حركات الكواكب وتعديلها.

أما العلوم النقلية فهي مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول. وهي مختصة بالملة الإسلامية وأهلها وتشمل: علوم القرآن من التفسير والقراءات وعلم الحديث وعلم الفقه وما يتبعه من الفرائض، وعلم أصول الفقه وما يتعلق به من الجدل والخلافات، وعلم الكلام، وعلم التصوف، وعلم تعبير الرؤيا وعلوم اللسان العربي.

٢ - بحسب غايتها: وتتقسم العلوم من هذه الزاوية إلى صنفين أيضاً: علوم مقصودة بالذات، وعلوم مقصودة بالعرض.

أما العلوم المقصودة بالذات فهي الشرعيات والطبيعيات والإلهيات وأما المقصودة بالعرض فهي التي تكون آلة لغيرها كالعلوم العربية للشرعيات والمنطق للفلسفة. وشرط هذه العلوم الآلية إلا يوسَّع الكلام فيها حتى لا تنقلب إلى علوم مقصودة بالذات لأن المتعلمين إذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل لم يظفروا بالمقاصد.

هـ- أساليب البحث والتأليف:

- أن يستنبط العالم موضوع العلم ويقسم أبوابه وفصوله ويتتبع مسائله أو يستنبط مسائل ومباحث منه.
- أن يقف على كلام الأولين وتأليفهم فيجدها مستغلقة على الأفهام ويفتح الله له في فهمها فيحرص على إبانة ذلك لغيره ممن عساه يستغلق عليه لتصل الفائدة لمستحقها.

- أن يعثر المتأخر على غلط أو خطأ في كلام المتقدمين ممن اشتهر فضله وبعد في الإفادة صيته ويستوثق من ذلك بالبرهان الواضح الذي لا مدخل للشك فيه فيحرص على إيصال ذلك لمن بعده».

- أن يكون الفن الواحد قد نقصت منه مسائل أو فصول بحسب انقسام موضوعه فيقصد المطلع على ذلك أن يتمم ما نقص من تلك المسائل ليكمل الفن بكمال مسائله وفصوله ولا يبقى للنقص فيه مجال».

- «أن تكون مسائل العلم قد وقعت غير مرتبة في أبوابها ولا منتظمة، فيقصد المطلع على ذلك أن يرتبها ويهذبها ويجعل كل مسألة في بابها».

- «أن تكون مسائل العلم مفرقة في أبوابها من علوم أخرى فينتبه بعض الفضلاء إلى موضوع ذلك الفن وجمع مسائله، فيفعل ذلك ويظهر به فناً ينظمه في جملة العلوم التي ينتحلها البشر في أفكارهم».

- «أن يكون الشيء من التأليف في أمهات الفنون مطولاً مسهباً فيقصد بالتأليف تلخيص ذلك بالاختصار والإيجاز وحذف المتكرر إن وقع مع الحذر من حذف الضروري لئلا يخل بقصد المؤلف».

فهذا جماع المقاصد التي ينبغي اعتمادها في التأليف ومراعاتها. وما عدا ذلك مغفل غير محتاج إليه وخطأ عن الجادة التي يتعين سلوكها في نظر العقلاء مثل انتحال ما تقدم لغيره من التأليف أن ينسب إلى نفسه ببعض تلبيس، من تبديل الألفاظ وتقديم المتأخر وعكسه أو بحذف ما يحتاج إليه الفن أو يأتي بما لا يحتاج إليه، أو يبدل الصواب بالخطأ أو يأتي بما لا فائدة فيه».

و - **قواعد التدريس:** يمكن تلخيص قواعد التدريس التي يوصي ابن خلدون بإتباعها فيما يلي:

- **التدرج من السهل إلى الصعب:** يقول ابن خلدون في ذلك: أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً. ويلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في هذا العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله.

ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته.

ثم يرجع به (مرة أخرى) وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مستغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.

هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل على ثلاثة تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.

- **الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية:** يقول ابن خلدون: «يكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالطة ذلك الفن وتكراره عليه والانتقال فيه من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن».

- **عدم الإتيان بالغايات في البدايات:** يقول ابن خلدون إن الطالب إذا «ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له، كَلَّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه».

- **عدم التطويل على المتعلم في الفن الواحد** أو الكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها.

- **اجتناب خلط علمين معاً:** «فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرغ الفكر ليتعلم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان ذلك أجدر بتحصيله».

- **معاملة المتعلمين:**

يرى ابن خلدون أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم «وذلك لأن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد... ومن كان مرباه بالعسف والقهر

من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلَّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع و التمدن وهي الحَمِيَّة والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت على غايتها ومدى إنسانيتها...».

* * *

القسم الثالث

التربية العربية

في العصر الحديث

أولاً: بدايات التطور التربوي العربي في العصر الحديث:

من الطبيعي أن يأتي تطور التعليم في الوطن العربي متأثراً بالتطور الحضاري الذي تمخضت عنه الأحداث التي مرت بها الأمة العربية منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين. ويبرز في تطوره الاتجاهات الآتية:

- امتداد الأساليب المألوفة للتعليم الأصلي منذ عهد الحضارة العربية، كما تأثرت بفترة التدهور والانحطاط، وبسلطة الدولة العثمانية. مع ما طرأ على هذه الأساليب من تعديل وتحوير نتيجة لمحاولات الإصلاح وتطور الفكر العربي الإسلامي خلال القرن التاسع عشر.
- الاتجاهات النابعة من الاستعمار وسيطرته على المؤسسات التعليمية أو المستمدة من الحضارة الأوروبية عامة ومن تطور الفكر التربوي فيها خلال القرن التاسع عشر حتى النصف الأول من القرن العشرين.
- الاتجاهات المستمدة من الحركات الوطنية، ومن تطور الثقافة العربية خلال تلك الفترة. سواء في ذلك ما أتى على يد بعض المفكرين أو بعض المسؤولين والمعنيين بإدارة المؤسسات التعليمية وتطويرها.

أما عن الاتجاهات التي وصفت بالتعليم الأصلي. فإنها تتجلى في المؤسسات التعليمية التي كانت سائدة في العصور المتأخرة من الحضارة العربية.

وتتمثل نماذجها الرئيسية في بعض المساجد في بعض المدن العربية، وفي المدارس، وفي الكتاتيب، والأربطة والزوايا، وقد حافظت بعض هذه المؤسسات على مكانتها، وظلت موئلاً لطلاب العلم يؤمونها من الأقطار العربية وغيرها من الأقطار الإسلامية. وكان في الأزهر عند حملة نابليون على مصر ما يقرب من ستين مدرِّساً، فضلاً عمن يساعدهم من المعيدين. ولا يقتصر تدريسهم على العلوم الدينية واللغوية بل يشمل تدريس بعض العلوم كالرياضيات والمنطق

والفلسفة وعلم الكلام. واشتهرت إلى جانب الأزهر مدارس في المغرب العربي كالزيتونة والقيروان والقرويين. ومدارس في المشرق العربي في مكة والمدينة ودمشق وبغداد والنجف، وأخرجت هذه المدارس علماء نابهين في زمانهم برهنوا على اتصال مسيرة المعرفة وعلى قدرة العقول الفذة على الإبداع رغم عدم ملاءمة الظروف والأحوال العامة.

وكان النظام السائد للمستوى الأول من التعليم هو «الكُتَّاب» الذي عرفته البلاد العربية قبل الإسلام والذي اعتمد بعده وانتشر في المدن والقرى لتوفير التعليم للأطفال والناشئين. وكان محور الدراسة فيه القرآن الكريم والقراءة والكتابة، وكثيراً ما تهبط أساليب التعليم فيه فتقتصر على الحفظ والتلقين. وبينما انقرضت هذه المؤسسات في العقود الأخيرة في بعض الأقطار العربية فإنها ما تزال قائمة في بعضها الآخر.

وأتى النظام المقتبس في التعليم عن طريق الدولة العثمانية، وبدوافع نابعة من أحوالها أكثر مما هي مفروضة مباشرة من الاستعمار على الرغم من الاستعانة بعدد من المدرسين الأجانب في تنظيم المدارس، وفي التدريس فيها. وكانت النماذج الأولى من هذه المدارس متصلة بحاجة الجيش وتعليم الفتيان للانخراط في السلك العسكري.وعلى هذا الغرار نشأت في مصر مدارس منذ أوائل القرن التاسع عشر، واضطلع بعضها بالإعداد لمشروعات الصناعة ولدواوين الحكومة.

ورافقت هذا التطور بعض المدارس الأجنبية وبعض المدارس التي أسستها البعثات التبشيرية خاصة، وكانت ملحوظة في المدن على السواحل الشرقية من البحر المتوسط. وقد كانت اللغة الإيطالية في النصف الأول من القرن التاسع عشر أكثر اللغات الأوروبية شيوعاً سواء عن طريق المدرسين والخبراء في الدولة العثمانية، أو عن طريق البعثات التبشيرية والجاليات الأجنبية في البلاد العربية، ولكن الفرنسية ما لبثت أن نافستها وتلتها الإنجليزية في بعض الأقطار.

وبرز في الحركة التعليمية في الربع الأول من القرن التاسع عشر في مصر الاتجاه إلى إرسال البعثات إلى أوروبا وشملت التخصصات الأولى العلوم الطبيعية والطب والهندسة واللغات. فكان أعضاؤها بعد عودتهم من العاملين على تطوير

المؤسسات العسكرية والحكومية، ومن العاملين على تنظيم التعليم وتنشيط الحركة الثقافية بالترجمة والتأليف. وحدثت مثل هذه الحركة قبل القرن التاسع عشر في تونس.

وقامت الدولة العثمانية بإنشاء مدارس في المستوى الابتدائي والثانوي في بعض المدن في المشرق العربي، وكان جملة الملتحقين بجميع هذه المدارس من الذكور في الغالب. ولعل أقصى ما كانت تناله الفتاة من التعليم مقتصراً على بعض الكتاتيب الخاصة بهن أو بعض الدروس الخصوصية في منازلهن. وكان هذا يقتصر في أغلب الأحوال على بنات الطبقات العليا.

وتبع الغزوات الاستعمارية التسلط على مؤسسات التعليم النظامية الحديثة وصحب ذلك تشجيع المدارس الأجنبية ومدارس التبشير. وقد كان من ردود الفعل الأولى من جانب الأهالي المسلمين العزوف عن إلحاق أبنائهم بهذه المدارس على سبيل المقاومة وعدم الثقة بتلك المؤسسات. وخضعت المدارس النظامية إلى إشراف دقيق وهيمنة على شؤونها التعليمية والإدارية، ولم توفر لها الموارد الكافية. وكانت تعتمد على الأجور التي تتقاضاها من التلاميذ. وأدخلت فيها اللغة الأجنبية لغة للتعليم. وصاحب ذلك في أقطار شمال إفريقية خاصة فرض تلك اللغة في دواوين الحكومة وفي كثير من فنون الحياة العامة. فلما أحس العرب بالحاجة إلى مدارس على النظام الحديث نشأت جهود أهلية سواء عن طريق جمعيات خيرية أو عن طريق أفراد معنيين بذلك واتجهت إلى تأسيس مدارس أهلية تطورت في بعض المدن الرئيسية.

وهكذا تعددت نماذج المدارس بين مدارس تقليدية، ومدارس تبشيرية أجنبية ومدارس رسمية ومدارس أهلية، وشاع هذا التعدد في كثير من الأقطار العربية التي احتلها الاستعمار.

فلما تم تأسيس أنظمة وطنية للحكومات سواء في عهد الحماية أو في عهد الانتداب أخذت هذه الحكومات تتولى شئون التعليم، وتبذل جهدها في سبيل توجيهه إلى الأغراض الوطنية. وكان من أبرز تلك الجهود استعمال اللغة العربية لغة للتعليم. إلا أن النظام الحديث ظل متأثراً بنماذج التعليم الغربية في أساليبه ومحتوياته، مرتبطاً بأهداف السياسة القائمة التي لم تكن قد تخلصت من توجيه الاستعمار والتأثر بالأوضاع

الاقتصادية والاجتماعية السائدة آنذاك. وبلغت تلك الحكومات الوطنية حظاً من حرية العمل بعد الاستقلال.

والمتتبع لنشأة المؤسسات التربوية في الوطن العربي على هذا النحو يتبين أنه قد انبثقت في سياق تطويرها بعض خطوط استراتيجية، قد لا تكون كاملة الحلقات، واضحة الحدود والمعالم -بالمعنى الحديث لهذا الاصطلاح -ولكنها تشير إلى مسارات رئيسية في العمل وتستهدي صراحة أو ضمناً بأهداف كبرى تترسمها. وقد تأثرت هذه الاستراتيجيات بتطور الأحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي مر بها المجتمع العربي سواء أتت من تحديات الاستعمار أو سياساته أو جاءت بمثابة ردود فعل للقوى الوطنية في مقاومته بتأثير الوعي العام بين الجماهير وإدراكها للحاجة إلى التغيير ودور التربية والتعليم في إحداثه.

وقد برز من هذه الاستراتيجيات ثلاثة أنواع رئيسية:

١ - استراتيجية المحافظة على التعليم الأصلي وإصلاحه.

٢ - استراتيجية الاقتباس من نظم التعليم الأجنبية.

٣ - استراتيجية التجديد.

استراتيجية التعليم الأصلي:

وقد عبرت عن نفسها في هذا التعليم الذي ساد البلاد العربية منذ بداية انتشار الإسلام، وكانت له جذوره الأولى من قبله. وقد تمثل في مؤسساته المختلفة التي نشأت في أطوار مختلفة، وكان أقدمها الكتّاب، ثم المساجد وما صاحب ذلك من مراكز ودور علمية مختلفة. وكانت استراتيجية هذا التعليم مشبعة بأهداف المجتمع العربي الإسلامي، وبثقافته المتطورة فهي تهدف إلى استمرار العقيدة الإسلامية وتنمية العلوم المرتبطة بها، وتغذية الثقافة العربية بروافد مختلفة، وتهدف بالتالي إلى تكوين الإنسان العربي المتمكن من عقيدته القادر على التفاؤل في مجتمعه بقيمه ومبادئه وعلاقاته.

وقد كان عجز الحكومات عن توفير نماذج بديلة من التعليم تستجيب لحاجات الناس وبخاصة في المدن الصغيرة والأرياف سبباً آخر في استمرار النوع الأصلي من التعليم، وفي سعيه للاستجابة لتلك الحاجات المتنامية لتغيير الظروف.

كان هذا التعليم نابعاً من حاجة سواد الناس. كما كان يتلقى موارده من القادرين منهم، وبخاصة عن طريق المؤسسات الوقفية والهبات المادية من بعض الجماعات الدينية. وقد نشأت بعض المساجد في العالم العربي . فكان للأزهر على سبيل المثال شبكة من المدارس الأولية تؤهل التلاميذ لإكمال أسس المعرفة، وحفظ القرآن تمهيداً لالتحاق الراغبين لمواصلة التعليم في مستوياته العليا في نطاق الأزهر.

والإشارة إلى الأزهر تدعو إلى التنبيه إلى وظيفة مهمة لهذا التعليم وهي وظيفة تقابل وظائف التعليم العالي الآن، فإن هناك مدارس عديدة منتشرة في الوطن العربي في المشرق والمغرب قد تكون في نطاق الجوامع الشهيرة، وقد تكون خارج هذا النطاق مكرسة للتعليم العالي، وبخاصة في العلوم الدينية واللغوية، وقد تشمل دراستها بعض علوم أخرى كالمنطق والفلسفة والرياضيات. وقد كانت هذه المدارس الميدان الذي برزت فيه شخصيات علمية سما بها نبوغها ونباهتها وقدراتها، وشغفها في طلب العلم إلى مستويات مرتفعة في الإنتاج الفكري تدريساً وتأليفاً. فما خلا الوطن العربي في جميع عصوره من أمثال هؤلاء النابهين الذين حافظوا على استمرار مشعل الحركة العلمية مهما ضعفت جذوته.

ومن خصائص هذه المدارس أنها كانت منفتحة لأبناء أقطار البلاد العربية كلها وأقطار العالم الإسلامي يفدون عليها وينصرفون إلى العلم والتخصص فيه فكانت ذات طبيعة جامعية بهذا المعنى من الانفتاح.

وقد خضعت هذه المؤسسات في الأطوار المختلفة إلى جملة من الإصلاحات تناولت مضمون التعليم كما تناولت أساليبه، ونشأت في رحاب بعضها حركات الإصلاح الديني. وكان هناك ضرب من تبادل التأثيرات بين هذه الحركات وبين تلك المؤسسات. فقد كانت بدايات الإصلاح نابعة منها. فلما وضحت آفاقه وتحددت مضامينه ارتد على تلك المؤسسات وجعلها بين مشروعاته للتعديل والتغيير والإصلاح، لتسهم في دعم حركاته ومواصلة المسيرة فيها. وقد كان ذلك على سبيل المثال من هموم الشيخ محمد عبده، ومن شواغل فكره بالنسبة للأزهر. وأثبتت الأيام أن من بين من تولى عمليات الإصلاح فيه بوصفهم رؤساء لتلك المؤسسة كانوا من تلاميذه ومريديه.

وهكذا نجد أن استراتيجية التعليم الأصلي كانت استجابة لحاجات قائمة في المجتمع وظلت تتأثر بتطور أحواله، فتتعدل في محتوياتها وأساليبها، كما تتعدل في مداها ووظائفها. غير أن التطورات التي أحاطت بالوطن العربي كله منذ مطلع القرن التاسع عشر وما نشأ فيه من تغيرات متلاحقة كانت بمثابة ردود فعل واستجابات للتحديات المختلفة التي ألمحنا إليها. وقد تعرضت استراتيجية هذا التعليم الأصلي لعوامل وتحديات جديدة، فقد أخذت هذه العوامل والتحديات تكشف عن مدى قصورها للوفاء بالمطالب الجديدة كما كانت سبباً في الكثير من الجهود التي بذلت وتوالت لمراجعة أهداف هذه الاستراتيجية ووسائل تنفيذها. وتعيش هذه الاستراتيجية مدة قرن ونصف بين هذه العوامل المختلفة فهي من ناحية تعمل على الإبقاء على مكانتها في المجتمع العربي، ومن ناحية أخرى تحاول الاستجابة للعوامل والتحديات الجديدة.

استراتيجية الاقتباس:

نقصد بالتعليم المقتبس ذلك النوع الذي نشأ على منوال أنظمة التعليم الأوروبية مقتبساً منها متأثراً بها، لنعارضه في هذه التسمية بالتعليم الأصلي الذي كان قائماً في البلاد العربية كلها، ولنشير إلى أنه كان شبه مفروض عليها آتياً من سلطة عليا.ووصفه بالمقتبس ينطبق على بعض خصائصه في مرحلته الأولى على الأقل. وإن كان تطوره في المراحل التالية، متكيفاً بالتدريج لحاجات مجتمعه وخصائصه ومتأثراً إلى حد ما باستراتيجية التجديد، قد جعله أكثر استقراراً في مجتمعه وأكثر اتساعاً وجدارة بأن يوصف بالحديث. وإن لم يبلغ بعد خصائص هذه التسمية وجميع متطلباتها.

النماذج الأولى لهذه الاستراتيجية وأهدافها: وقد نشأت نماذجه الأولى بدوافع ذاتية نابعة من شعور السلطة الحاكمة في مطلع القرن التاسع عشر بضرورة الاقتباس من التعليم الغربي، نظام المدارس أو نظام التعليم لأغراض التدريب والتسليح،

ولأغراض الصناعة الناشئة، ولأغراض إعداد الموظفين. وقد اعتمد على بعض الأساتذة الأجانب، واستخدمت فيه بعض اللغات الأجنبية كالإيطالية والفرنسية.

وهكذا كانت طلائعه الأولى متصلة أشد الاتصال بأغراض المؤسسات الرسمية، التي كانت بدورها حركات إصلاح مقصود منها أن تكون استجابة للمواجهة الحضارية مع أوروبا، واقتباساً من تطور العلوم الحديثة فيها. وظهرت مثل هذه الأغراض في مصر وفي تونس من أثر حركات الإصلاح والاستقلال الذاتي، وفي بعض بلاد المشرق العربي حيث أنشأت الدولة العثمانية فيها بعض مدارس تجمع بين تعليم أدوات المعرفة الأساسية وبين التدريب المهني، والإعداد للالتحاق بالمؤسسات العسكرية متابعة لحركات الإصلاح فيها. وبذلك كانت النماذج الأولى لهذا التعليم استجابة للمواجهة الحضارية لأوروبا، وبناء مؤسسات حكومية تناسب الإصلاحات المرتقبة في الدولة، وتقضي إلى جانب تعليم المهارات الأساسية بالتدريب على العلوم الحديثة تدريباً ذا طابع مهني مدني وعسكري، باعتبار أن تلك الإصلاحات تشتمل على تطوير للصناعة، وتطوير للجيش.

خصائص الاستراتيجية في عهد الاحتلال: وترتب على الاحتلال تشديد قبضته على النظام التعليمي، وتوجيهه إلى مقاصده وتضييق نطاقه، كما حدث بصفة خاصة في مصر وفي الجزائر بصورة أشد وأوضح.

فقد كرس السياسة التعليمية لأغراضه الاستعمارية، من حيث ربط مقدرات البلاد بمسيرته واتجاهاته، وجعلها معتمدة على خبراته ولغته، ومتصلة أيضاً بأغراضه في إعداد أجهزة حكومية محلية تعينه في إدارة البلاد من ناحية، ومقاومته الثقافة العربية وتضييق مجالات ممارستها وإضعاف مؤسساتها من ناحية أخرى. وقد تجلت هذه السياسة بصفة خاصة في شمال أفريقية، في فرض اللغة الفرنسية لغة للتعليم، ولشؤون الحياة عامة وللأجهزة الحكومية، وتشجيع حركات التبشير، ومقاومة الجهود الوطنية في نشر الثقافة العربية والإسلامية.

تحقيقاً لهذه السياسة، اشتملت الاستراتيجية على وسائل وأساليب ملائمة لها من حيث نقص الموارد المتاحة للتعليم، وتركيزه في المدن دون الأرياف، وفرض الأجور

المدرسية على المتعلمين، والاعتماد على اللغة الأجنبية، ونقل المناهج الأوروبية دون تكييف كبير لها، واستخدام مزيد من الأساتذة الأجانب، وصلابة نظم الامتحانات، وجعل هذا النوع من التعليم منفصلاً عن التعليم الأصلي وعن مدارس الأرياف.

وظل هذا النظام التعليمي المقتبس ينمو ببطء نتيجة هذه الإجراءات حتى ليعد راكداً.

وبوجه عام كان هذا التعليم في جميع الأقطار العربية موجهاً للذكور دون الإناث اللاتي حرمن هذا الحق، وأبعدن عن المشاركة فيه مدة طويلة حتى مطلع القرن العشرين، وانعكس ذلك في ضآلة مكانة المرأة في الحياة العامة.

تطور الاستراتيجية في ظل الحكومات الوطنية: وقد نشأ استياء من سياسة الاحتلال التعليمية ومن أساليبه في التسلط على مؤسسات التعليم، وجاء هذا الاستياء مقترناً بالشعور بالحاجة إلى أنماط من التعليم الحديث، فتولَّد عن هذين الاتجاهين تطور التعليم الأهلي، كما تولَّد عنه محاولة الأجهزة في الحكومات الوطنية أن تسعى إلى تخفيف التسلط الاستعماري على المؤسسات التعليمية وإلى كسب مجالات جديدة تمارس فيها نشاطها، وتسعى فيها إلى تقريب التعليم إلى الأهداف الوطنية تدريجياً. وكان نجاح هذه المواقف يعتمد على ما لهذه الأجهزة الحكومية من قوة، وعلى الظروف السياسية التي تحيط بنشأتها، وعلى شخصية الوزراء والمسؤولين المعنيين وقوة نفوذهم. فقد نجح سعد زغلول خاصة في جعل اللغة العربية لغة التعليم العام، والاعتماد على مدرسين وطنيين في تدريس مواد العلوم، وفي كبح تسلط المستشار دانلوب، وفي تقريب التعليم من الأهداف الوطنية. وكان من أبرز الداعين أثناء توليه الوزارة في العقد الأول من القرن العشرين، إلى إنشاء جامعة أهلية. على أن ازدياد سلطات الحكومات الوطنية في أعقاب الحرب العالمية الأولى أتاح لها أن تجعل التعليم من الميادين التي تمارس نشاطها فيه، وتسعى بإدخال سياسات وطنية متدرجة في توجيهه.

وقد نشأ عن ذلك التوسع فيه وخاصة بتطوير نظام للمدارس الأولية في المناطق الريفية في بعض البلاد وإن كانت بلاد عربية أخرى نجحت في الخلاص

من هذه الثنائية مبكراً في تطوير أنظمتها التربوية، فأقامت لها سلماً تعليمياً موحداً منذ الابتداء كما حصل في العراق حوالي ١٩٢١ -١٩٢٢.

جوانب الضعف الرئيسية في هذه الاستراتيجية:

وقد أخذ هذا النظام التعليمي ينمو خلال الربع الثاني من القرن العشرين نمواً أكبر نسبياً مما كان عليه زمن الاحتلال ولكن دون ما تصبو إليه البلاد بكثير، وهو نموذج يظهر في المدن والحواضر أكثر مما يظهر في القرى والأرياف، ويتجلى لصالح البنين أكثر مما يكون لصالح البنات، وتغلب عليه الاتجاهات النظرية الأكاديمية أكثر من الاتجاهات العملية والعلمية. وقد زاد في هذه الفترة نشوء مؤسسات التعليم العالي وزاد تأثيرها في الحركة الثقافية، وكان بين قادة هذه الحركات جماعة من أساتذتها واشتملت على مؤسسات عالية لإعداد المدرسين. كما أخذ عدد البعثات العلمية يتزايد باطراد. وبدأت في سياق هذا كله، اتجاهات تنطوي على اهتمام بنوعية التعليم ولكنه كان تعليماً للنخبة، سواء نظرنا إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية للملتحقين به أو إلى طبيعة الدراسات وغلبة النواحي الأكاديمية عليها، أو نظرنا إلى مقاصد المتخرجين في المهن التي يتجهون إليها أو نظرنا إلى اعتماد هذا النوع من التعليم على قدرة الملتحقين به في دفع المصروفات.

ويتفاوت نجاح الحكومات الوطنية في بلوغ أهدافها في توجيه الأنظمة التربوية حتى بعد بلوغ استقلالها السياسي من قطر إلى آخر، وبين فترة وأخرى. فقد كان هناك ذبذبة، واختلاف حتى في القطر الواحد تأثراً بنوع الحكومة وصراع القوى الحزبية ومدى ما لها من اهتمام في نشر التعليم وتحسين نوعيته. ولقد تحصل نكسات في القطر الواحد كما حصل في العراق بعد إخفاق ثورة ١٩٤١، فزاد النفوذ البريطاني على إثرها، وانعكس ذلك على توجيه التعليم، إلى مدى سنوات بعدها.

ومهما يكن من أمر، فقد أدت عوامل متعددة متشابكة إلى أن يتفاوت تطور الأنظمة التربوية بين الأقطار العربية سواء منها من نال استقلاله مبكراً أو نال

استقلاله مؤخراً في أعقاب الحرب العالمية الثانية. وقد ظلت بعض الأقطار العربية ضعيفة في حركتها التعليمية خلال تلك الفترة بصورة ملحوظة، وإن كان منها من خطا خطوات واسعة في الخمسينيات والستينيات بعد تزايد موارد النفط فيها.

استراتيجية التجديد:

مفهوم استراتيجية التجديد: ونعني بالتجديد في هذه الاستراتيجية تلك الجهود التي بذلت في سبيل توجيه التعليم المقتبس توجيهاً يفيء به إلى الأهداف الوطنية والقومية، وإلى نشره، وتحسين نوعيته، وجعله مستنداً إلى أسس فكرية فيها جانب التكييف لما هو مستمد من الفكر الأوروبي مع محاولة للاجتهاد بما يلائم أحوال أنظمة التربية العربية. ومهما يكن من أمر فهذا التجديد أمر نسبي تتضمن هذه الاستراتيجية طلائعه الأولى، وتأتي قيمتها الرئيسية من كونها صادرة عن بواعث سليمة في ربط التربية بالأهداف الوطنية والقومية وتيسير فرصها للناشئين، وجعلها تعبيراً عن اتجاهات التغيير، وعن آمال الأمة العربية وتطلعاتها إلى المستقبل. ويزيد في أهمية هذه الجهود أنها كثيراً ما أتت في وجه مقاومة شديدة من الاستعمار وأعوانه، وأنها حاولت أن تنحو بالتربية العربية نحو منابع الحركة التربوية الحديثة التي كانت قد أخذت في الانتشار في كثير من البلاد العربية.

مجالات استراتيجية التجديد: وعلى هذا التحديد فإن هذه الاستراتيجية انطوت على المجالات الرئيسية الآتية:

١ - توجيه التربية إلى الأهداف الوطنية والقومية: فقد كان الاهتمام بالأهداف الوطنية من ميزات بعض الحكومات التي تأتي إلى الحكم على أسس شعبية نسبياً بالقياس إلى طبيعة الأحزاب المناوئة لها. وقد كان ذلك الاهتمام يمثل جانباً من سياساتها في مقاومة الاستعمار من ناحية، ومقاومة مراكز نفوذ ذوي المصالح الإقطاعية والرأسمالية في البلاد من ناحية أخرى. على أن اصطباغ معظم تلك السياسات في بعض الأقطار العربية بالوجهة القطرية لم يخرج بالأنظمة التربوية في تلك الأقطار إلى رحاب الأهداف القومية. بل لقد كان من

بين الذين فسروا الأهداف الوطنية تفسيراً يوثق صلتها بالثقافة الأوروبية أحد كبار رجال التعليم وقادة الفكر وهو الدكتور طه حسين، وقد ظهرت آراؤه هذه في كتابه (مستقبل الثقافة في مصر).

على أن هناك من عملوا في سبيل توجيه التربية توجيهاً قومياً، وجعل أهدافها متصلة بالاتجاه والفكر القومي. وقد بدأ هذا الاتجاه في الحقل التربوي الأستاذ ساطع الحصري في سورية. ولكن الغزو الفرنسي عاجله هناك فانتقل إلى العراق وعمل على توجيه التربية توجيهاً قومياً كما عمل على أساس الأخذ بنظام السلم التعليمي الواحد.

ولا بد أن نذكر في هذا المجال الجهود التي بذلت في الجزائر لتكوين مدارس تستجيب لحاجات المواطنين عن طريق تعليم يعتمد اللغة العربية، ويتناول الدين الإسلامي والثقافة العربية بعيداً عن النظام الذي فرضه الاستعمار. وقد تزعم هذه الحركة الشيخ ابن باديس، وتلاه في قيادتها الشيخ الإبراهيمي، وكانت جهودهما في الإصلاح الديني ملازمة لجهودهما في تطوير نظام تعليمي يلائم الشعب العربي في الجزائر، ويؤلف حركة كانت من منطلقات حرب التحرير الجزائرية.

٢ - **نحو تكافؤ الفرص:** وكما عنيت تلك الحكومات الوطنية التي كانت تستند إلى قاعدة شعبية نسبياً وتأتي خلافاً لرغبات الاحتلال ورغبات ذوي النفوذ في البلاد بتوجيه التعليم نحو الحركة الوطنية، فإن مثل هذه الحكومات عنيت أيضاً بنشره، وزيادة الموارد له، وتطوير تشريعاته. وكان هذا بجملته يعبر عن اتجاهات ديمقراطية تعتبر التعليم حقاً أصيلاً للمواطنين وتعمل على نقل النصوص الدستورية بشأنه إلى واقع ملموس، مهما بدا في المحاولات الأولى منها بعض الاضطراب من حيث عدم استيفاء الشروط التربوية المناسبة لتعميم التعليم. ومن المؤسف أن يكون قد ترتب على هذه المحاولات المضي في ثنائية التعليم بل في تجاوز الثنائية إلى تعدد أنواع المدارس ومساراتها. وقد شمل الاهتمام بالتوسع البنات إلى حد ما، وكان من آثار هذا الاهتمام دخول البنت إلى التعليم الجامعي خلال الثلاثينيات، وفرض المساواة بينها وبين الذكور، وكان هذا بلا شك تحولاً كبيراً سوف تظهر آثاره بعد ذلك.

وقد تمثلت هذه الاتجاهات الديمقراطية كذلك في الدعوة إلى تحرير التعليم من الأجور التي كان يدفعها الناشئون وآباؤهم. وقد تحقق ذلك في فترات مختلفة كما حدث في مصر بالنسبة للتعليم الابتدائي عام ١٩٤٢، وبالنسبة للتعليم الثانوي عام ١٩٥٠ وبذلك أصبح مبدأ تكافؤ الفرص مقرراً لجميع الطبقات والفئات. بل إن هذا المبدأ قد طرح على مستوى التعليم العالي أيضاً من قبل الدكتور طه حسين. وقد جاءت الدعوة إلى تحقيق إلزامية التعليم، مقترنة في بعض الحالات بوضع خطة محددة لذلك كما ظهر في دعوة الأستاذ إسماعيل القباني في مصر.

٣ - **تنظيم التعليم على أسس تربوية:** ومن الميادين التي يلتقي عندها مبدأ ديمقراطية التعليم ومبدأ تنظيم التعليم على أسس سليمة، ميدان السلم التعليمي الموحد. فقد نشأت الدعوة إليه في الأقطار ذات السلم التعليمي الثنائي أو الثلاثي مبكراً في العشرينيات وذلك فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي حيث كان في هذا المستوى نوعان أو أكثر من المدارس الابتدائية أحدهما لأبناء المدن بمصروفات، والآخر لأبناء الأرياف بالمجان مع تفاوت في مستويات التعليم وإمكانياته، وهما نوعان لا يلتقيان في مستوى أعلى. وقد وضع الدكتور متى عقراوي خطة لذلك عام ١٩٣٥، على أن هذه الدعوة لم تحقق إلا في مطلع الخمسينيات.

وقد سلمت أقطار أخرى من هذه الثنائية فأقامت نظامها التعليمي في العهد الوطني على أساس المدرسة الابتدائية الواحدة كما حدث في العراق منذ العشرينيات بفضل جهود ساطع الحصري. وشمل تنظيم التعليم على أسس سليمة الاهتمام بإعداد المعلمين والسعي إلى الارتفاع بمستويات هذا الإعداد مع الإفادة من النماذج المتقدمة في هذا المجال والتي كانت قائمة في الدول الأوروبية. وقد كان اقتران الجهود بنشر التعليم لدى بعض الحكومات، وتوفيرها لموارده، وضمانها لدرجات الوظائف له مع الجهود في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين، عاملاً على اجتذاب شباب من ذوي الكفاءات العالية لهذه المؤسسات، بحيث أصبح التعليم يظفر بمستويات عالية من تلك

الكفاءات، وكان هذا داعياً إلى وضع أسس لمهنة التربية والتعليم. وقد انتفع بعض هؤلاء من البعثات العلمية المتاحة فعادوا ليسهموا في ترسيخ هذه الأسس وفي قيادة الحركة التربوية مهنياً وفكرياً.

٤ - **نمو التجريب والفكر التربوي الحديث:** وظهرت جهود في التجريب وفي وضع أسس للفكر التربوي الحديث، تجلت في تكوين مدارس نموذجية تجريبية يتم الإشراف عليها من قبل مؤسسات إعداد المعلمين، وفقاً لمبادئ تربوية مقصودة يتبع في تنظيمها وتطويرها أساليب علمية، وفي ترجمة القياسات العقلية للذكاء ووضع بعضها واستخدامها في التوجيه التربوي، وفي ترجمة بعض الكتب في التربية وعلم النفس وتأليف بعضها، وفي نشر مجلات دورية للتربية لمتابعة الفكر التربوي الحديث، ومناقشة مشكلات التعليم وقضاياه بأسلوب علمي جديد.

ولعل أول مجلة تربوية دورية بالعربية هي التي أصدرها الأستاذ ساطع الحصري باسم (مجلة التربية والتعليم) في دمشق ١٩١٩، ثم نقلها إلى بغداد عند انتقاله إليها، فظلت تصدر حتى منتصف الثلاثينيات وصدرت (صحيفة التربية) في مصر عام ١٩٤٦ بإشراف الأستاذ إسماعيل محمود القباني . وما زالت مستمرة.

ومن هذه الجهود بدأت مدرسة تربوية جديدة في بعض البلاد العربية، أخذت في الاتساع والتأثير بالتدريج على حركة التعليم في البلاد العربية، حتى برز نفوذها منذ الخمسينيات حتى الوقت الحاضر.

٥ - **الحرية الفكرية وتطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي:** وفي التعليم الجامعي نشأت أصول منهجية أسهمت في تطوير البحوث والدراسات وبخاصة في ميادين الأدب والتاريخ. وقد كان تطبيق هذه المنهجية مجالاً لممارسة بعض الأساتذة الحرية الفكرية في التعبير عن إرادتهم واجتهاداتهم وفي البحث العلمي. وقد أثارت بعض هذه القضايا اهتمام الرأي العام، وتداخلت العوامل السياسية في بعضها. ومهما بدا من الغلو في هذا الجانب أو ذلك في تلك القضايا فإنها كانت تجربة تحتوي على نموذج جديد أسهم في إرساء تقاليد جامعية.

ولا يغفل في مجال تطوير التعليم العالي نجاح جامعة دمشق في تدريس العلوم الطبيعية وتطبيقاتها باللغة العربية فكانت أول جامعة عربية في العصر الحديث تحقق تعريب التعليم العالي بتمامه، ولا تزال نموذجاً جديراً بالاقتداء في هذا المجال.

وكان من مستندات الاستراتيجية الجديدة وروافدها البعثات العلمية، سواء في التوسع فيها وحسن انتقاء الملتحقين بها وتوزيعهم على ميادين الدراسة المختلفة أو فيما أثمرت عنه هذه الحركة بعد عودتهم إلى أقطارهم من إغناء الحركة العلمية عامة، والفكر التربوي الحديث خاصة.

وقد حصل تطور ملحوظ في طبيعة هذه البعثات خلال الربع الثاني من هذا القرن وذلك بالتوسع في إرسال طلاب البعثات لأغراض البحث العلمي والتخصص، بعد أن كانوا من قبل يرسلون في الغالب للدرجات الجامعية الأولى. فكان بلوغ هذا المستوى من التخصص يمثل انطلاقة جديدة في إرساء أسس البحث العلمي في ميادين مختلفة تشمل العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية كما تشمل التربية وعلم النفس وغيرها من الفروع المتصلة بها.

أن استراتيجية التجديد لا يحكم عليها في اتساع آثارها في قلب النظام التربوي المقتبس في مرحلة تاريخية بعينها، وإنما في كونها فتحت آفاقاً جديدة ينبغي تقديرها في سلامة بواعثها، وسلامة اتجاهاتها، ونوعية مضمونها، وكفاءة بعض قياداتها ،وفي طبيعة دعوتها وقدرتها على اجتذاب مزيد من الكفاءات وإحداث مزيد من التغيير(١).

ثانياً: بعض أعلام الفكر التربوي العربي في العصر الحديث:

لقد أدى احتكاك العالم العربي بالبلاد الأوروبية منذ بداية القرن التاسع عشر إلى الكثير من التغير في نظمه التربوية كما رأينا، وإلى توليد اتجاهات تربوية مختلفة في نفوس المفكرين.

وتمثل هذه الاتجاهات المختلفة ثلاث طوائف هي:

---

(١) عن استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص٨٩ -٩٦.

١ - المتجهون إلى القديم الذين يريدون المحافظة على التراث العربي بجميع مبادئه وقيمه.

٢ - المتجهون إلى الحديث الذين يريدون أن يعرضوا عن المبادئ والقيم القديمة وأن يسلكوا الطريق الذي سلكه الأوروبيون في نهضتهم.

٣ - المعتدلون الذين يريدون الجمع بين القديم والحديث في وزن واحد من الاتساق.

وسنقصر في هذا البحث على الإلمام بآراء بعض المربين الذين تجسدت في كتاباتهم هذه الاتجاهات:

الشيخ رفاعة الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣)

رفاعة الطهطاوي شيخ المترجمين المصريين في مطلع النهضة الحديثة، وهو يمثل الاتجاه التقليدي بأسلوبه وبآرائه التي لم يتحرر فيها من سلطان القدماء. وهو وإن كان قد اتصل بالحضارة الفرنسية واطلع على عاداتها وقوانينها، إلا أنه وجد فيها كثيراً من الظواهر المخالفة لآداب الإسلام. وله ثلاثة كتب تضمنت آراءه التربوية وهي:

أ - مناهج الألباب المصرية في مباهج الآداب العصرية.

ب - المرشد الأمين للبنات والبنين.

جـ - تخليص الإبريز في تلخيص باريز.

١ - الحضارة الصحيحة في نظر الطهطاوي:

يرى الطهطاوي أن الحضارة الصحيحة تقوم على قاعدتين أساسيتين الأولى تهذيب الأخلاق بالآداب الدينية والمدنية، والثانية توفير الثروة القومية وتنمية المنافع العامة وتطويرها. وليس ذلك بدعة في الإسلام، فإن الإسلام الصحيح لا يترك الدنيا للآخرة ولا الآخرة للدنيا بل يأخذ من هذه وهذه، وإنما هو تقليد قديم يحاول بناء أمور الدنيا على ما ينتفع به من العلوم، ويجعل غايته القصوى بناء الحياة على أساس الفضائل الإسلامية التي مهدت للأمة العربية سبيل المجد والسؤدد في ماضيها البعيد. ولذلك قرر الطهطاوي أن إنقاذ بلاده

مما حل بها من التأخير منوط بإقامة نظام تعليمي جديد على أساس المبدأين التاليين وهما:

أ - اعتبار الفرد أساس كل نهضة، وسبيل ذلك تربية شخصيته تربية كاملة.

ب - ربط التعليم بحاجات المجتمع، أي الأخذ بالتعليم النافع اجتماعياً.

ويرى الطهطاوي أن نفس الطفل أشبه شيء بصفحة بيضاء لم تنقش، وليس فيها استعداد ولا تصور يميلان بها إلى هذا الاتجاه أو ذاك، ولكن فيها قدرة على التكيف بما في البيئة من عادات مألوفة. فإذا كانت البيئة صالحة نشأت نفس الطفل على حب الخير، وإذا كانت فاسدة نشأت نفسه على محبة الرذيلة. ومعنى ذلك أنك تستطيع بالتربية الصحيحة أن تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وأن تنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل وتمكنه من مجاوزة ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير.

فالفضيلة في نظر الطهطاوي اجتماعية بالذات، والإنسان يهوي إلى أدنى الدرجات بتأثير البيئة السيئة، وينهض بواسطة البيئة الصالحة إلى أعلى الدرجات. ووظيفة هذه البيئة أن تفسح له المجال لنمو جسده وتكوين خلقه وتفتح مداركه العقلية شريطة أن يحافظ على الاعتدال في التمتع بقواه. وسبيل ذلك أن يكون هناك وازع يحبب إليه فعل الخير وينهاه عن الشر وهذا الوازع هو الوازع الديني وهو لا يقتصر على تنمية الفضائل الفردية، بل يتعداها إلى تنمية الفضائل الاجتماعية.

٢- أهداف التربية في نظره:

للتربية في نظر الطهطاوي عدة أهداف:

الأول: تربية الطفل تربية كاملة تقوم على سلامة الجسد وصحة الإدراك والاعتدال في التصرف.

والثاني: احترام الأسرة والتحلي بالفضائل المنزلية الصحيحة.

والثالث: الإيمان بالله وممارسة فرائضه.

والرابع: التعامل مع جميع المواطنين بالاستقامة والعدل والسخاء.

والخامس: الخضوع لأولي الأمر والتقيد بالقوانين.

والسادس: تفهم الحياة الاجتماعية والإسهام في حل مشكلاتها بطريق العلم.

أما المنهج الذي يقترحه لتحقيق هذه الأهداف فيشتمل على العلوم الشرعية والعلوم العقلية كالرياضيات والطبيعات والتاريخ والجغرافية وعلوم السياسة المدنية والفنون والصنائع وعلوم الأخلاق والآداب الاجتماعية.

٣- التربية الخلقية:

يعرف الطهطاوي الفضيلة بقوله إنها صفة نفسية متمكنة في الإنسان ينشأ عنها العمل الصالح ويديمها ارتياح النفس إليها. وإذا كان الرجل مستعداً لفعل الخير العام وكان مائلاً بحسب الإمكان إلى المنافع العمومية كان أقرب إلى الكمال. والفضائل عند الطهطاوي تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي شخصية ومنزلية وأهلية.

فالفضائل الشخصية ما ينبغي أن يتصف بها كل إنسان لتكون وسيلة لحفظه ومادة لعونه، ومنها ما ينتج حفظ العائلة والمجموعة المركبة من أفراد الناس. والفضائل المنزلية هي سلوك الطريقة النافعة في العمل لجمعية العائلة المعتبر إقامتها في منزل واحد كالاقتصاد في المصاريف وبر الوالدين وحسن العشرة مع الأزواج وحسن تربية الأولاد ومحبّة الأخوة بعضهم لبعض وأداء حقوق السيد لخادمه والخادم لسيده. فجميع الفضائل الشخصية والمنزلية متلازمة ومتصادقة على حفظ النوع البشري وتحسين حاله وهي مخلوقة مع الإنسان من أصل الفطرة. والفضائل الأهلية والمدنية متكاثرة بتكاثر منافع الجمعية المدنية وراجعة إلى أصل واحد وهو العدل العمومي والإنصاف المشترك بين أعضاء الجمعية المستلزم جميع فضائل الجمعية.

واكتساب هذه الفضائل لا يتم بطريق التعليم المدرسي وحده بل يتم في الحياة الاجتماعية بطريق العشرة الصالحة والقدوة الحسنة وتتبع مآثر أهل الدين والفضل. ولا يرسخ السلوك الحسن إلا بالممارسة الفعلية في ضوء المبادئ الدينية.

٤- **تعليم العلوم العقلية:**

أما رأي الطهطاوي في طريقة تعليم العلوم العقلية فهو شبيه برأي ابن خلدون وغيره من المتقدمين فهو ينصح بالتدرج من السهل إلى الصعب، ويوصي بأخذ العلم عن الأساتذة لا عن الكتب، وذلك بطريق المطارحة لا بطريق التكرار والحفظ. ويطلب من طالب العلم ألا ينتقل إلى موضوع جديد قبل إحكام الموضوع الذي قبله، وأن لا يكتفي في تعلم العلم بالإطلاع على أغراضه العملية دون معرفة مبادئه الأساسية.

وهو ينتقد مناهج الجامع الأزهر التي تقتصر على تدريس الأحكام الشرعية والاعتقادية وما يتصل بها من العلوم الآلية كعلوم العربية والمنطق وآداب البحث والمقولات وعلم الأصول، فيقول إن هذه المناهج لا تفي بحاجات الوطن، وإن السنة الشريفة توجب معرفة سائر العلوم البشرية، فإذا ضم العلماء إلى معرفتهم بعلوم الشريعة معرفة العلوم الحكمية سلكوا طريق العلم النافع. ذلك (أن هذه العلوم الحكمية التي يظهر الآن أنها أجنبية هي علوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية، ولم تزل كتبها إلى الآن في خزائن الملوك كالذخيرة بل لا يزال يتشبث بقراءتها ودراستها من أهل أوروبة حكماء الأزمنة الأخيرة).

٥- **في سياسة التعليم:**

أما رأي الطهطاوي في سياسة التعليم فيتلخص في دعوته الدولة إلى نشر التعليم وإلى تدريس مبادئ السياسة الشرعية بالإضافة إلى العلوم الدينية لأن الأطفال إذا فهموا هذه السياسة استطاعوا عند بلوغهم سن الرشد أن يقوموا بواجباتهم المدنية وأن يدركوا أن مصالحهم الخصوصية لا تتم و لا تتجز إلا بتحقيق المصلحة العمومية، ويكفي لقيام الدولة بنشر التعليم أن يدفع الأهلون حصة خاصة من أموالهم تقوم مقام الزكاة، وأن تعين الدولة في كل ناحية معلماً لمبادئ الإدارة ومنافع المجتمع، فإن لهذا التعليم فائدة في حفظ المصالح الخصوصية فضلاً عن فائدته في تهذيب الأخلاق.

خلاصة: وجملة القول إن الهدف الأسمى للتربية في نظر الطهطاوي إنما هو هدف ديني اجتماعي. ولتحقيق هذا الهدف وسيلتان: إحداهما دراسة العلوم

الشرعية والاتصاف بالفضائل الدينية والمدنية، والثانية دراسة العلوم العقلية النافعة في تحقيق الخير العام. ومعنى ذلك أن الطهطاوي يريد الجمع بين الدين والعلم في وزن واحد من الاتساق، لأن العلم الصحيح في نظره لا يخالف الإيمان الصحيح، فموقفه إذن شبيه بموقف ابن رشد وغيره من المتقدمين.

الأستاذ الإمام محمد عبده (١٨٤٥-١٩٠٥):

حدد الشيخ محمد عبده - وهو تلميذ للمصلح الشيخ جمال الدين الأفغاني - عناصر رسالته بقوله إن صوته ارتفع بالدعوة إلى ثلاثة أمور وهي «تحرير الفكر من قيد التقليد، وفهم الدين على طريقة سلف الأمة قبل ظهور الخلاف، والرجوع في كسب المعارف إلى منابعها الأولى».

قال الأستاذ محمد عبده إن الإسلام لا يعوق التقدم ولا يتنافى مع العلم ولا يعارض المدنية ولابد أن ينتهي أمر العالم إلى تآخي العلم والدين على سنة القرآن والذكر الحكيم «لأن أصول الإسلام توجب الأخذ بالنظام العقلي من حيث هو وسيلة لتحصيل الإيمان الصحيح».

آراؤه في التعليم:

١ - **دعوته إلى إصلاح التعليم:** كان التعليم الديني إلى ذلك العهد يقوم على الاهتمام بالألفاظ والقدرة على الجدل ويتسم بالبعد عن الواقع، فدعا محمد عبده إلى إصلاح هذا التعليم حتى يواكب العصر الحديث، وتوخّى في إصلاحه أن يجعل الثقافة الدينية عوناً على إزالة الفرق بين المسلمين وردهم إلى الاتحاد والائتلاف وتطهير عقيدتهم من الفساد ودفع الأمم الإسلامية إلى التقدم والرقي. وما دعا إلى إصلاح التعليم إلا لاستيائه من الانحطاط الذي انحدرت إليه البلاد الإسلامية. فقد قرر أن هذا الانحطاط ليس ناشئاً عن نقص في استعداد المسلمين وإنما هو ناشئ عن تأثير البيئة التي يعيشون فيها. فكل نفس في رأيه «خلقت مستعدة لقبول معلومات غير متناهية، وهي مهيأة لدرجات من الكمال لا تحدها أطراف المراتب». فإذا علَّمتَ أفراد الشعب وأهَّلْتَهم للإسهام في الحياة حققتَ التقدم.

لقد سأل محمد عبده نفسه من أين يبدأ الإصلاح في المجتمع المتخلف؟ هل يبدأ بإصلاح الوضع الاقتصادي والسياسي أولاً، أم يبدأ بنشر الثقافة وتغيير العادات الاجتماعية؟.

ثم من يقوم بالإصلاح ويتحمل مسؤوليته؟ هل يأتي الإصلاح من فوق بطريق النخبة أم يأتي من تحت ببناء قاعدة شعبية واسعة؟ وأجاب عن هذه الأسئلة بقوله إن الارتقاء المعنوي أساس كل ارتقاء مادي، وهو يقوم على العقل كمنطلق لفهم الدين. إن إنشاء المدارس في نظره خير من إنشاء المساجد. فإذا فتحتَ المدارس قضيتَ على الجهل وجعلت الفرائض الدينية والأعمال الدنيوية تؤدى على وجهها الصحيح.

ولم تكن الحركة التعليمية التي انتشرت في مصر إلى ذلك العهد موضع ثقة محمد عبده. فقد كان في مصر ثلاثة أنواع من المدارس أولها المدارس الحكومية التي كانت تهتم بالدرجة الأولى بإعداد الموظفين لا بالتعليم ذاته. ولم يكن لهذه المدارس في رأيه عناية كافية بالعلوم الدينية.

وثانيها المدارس الأجنبية، وهذه تشكل خطراً وهو تأثيرها في إبعاد المصريين عن قيمهم وأساليب حياتهم.

وثالثها المدارس الدينية وعلى رأسها الجامع الأزهر. ويرى محمد عبده أنها لا تكترث بالعلوم العصرية ويقتصر التدريس فيها على علوم اللغة والدين. وهكذا أدى تعدد المدارس إلى تعدد الثقافات والاتجاهات وإلى خلق الانقسام في صفوف الشعب.

ولم تكن المدارس التي أنشأها العثمانيون في الولايات العربية الأخرى موضع ثقة محمد عبده من جهة أخرى، لأن معظم التدريس كان يتم باللغة التركية. وقد عرف أحوال هذه المدارس عن كثب فقد درَّس العربية في بيروت في نهاية القرن التاسع عشر في إحدى المدارس السلطانية الجديدة، وقدم تقريراً حول التعليم إلى والي بيروت جاء في مقدمته أنه يشيع عن سكان سورية أنهم يطمحون إلى الاستقلال عن الخلافة الثمانية وتكوين دولة خاصة بهم. ويرد على ذلك بأن هذه الفكرة لم تراود إلا ذهن بعض الفئات التي ليست لها أهمية كبيرة في المجتمع السوري. لذلك شكا محمد عبده من محاربة السلطات العثمانية للجمعيات الخيرية الإسلامية التي أبعدت الأطفال عن تأثير البعثات الأجنبية التبشيرية، واقترح على الحكومة العثمانية

إنشاء عدد أكبر من المدارس الرسمية في جميع أنحاء سورية على أن يتم التعليم فيها بالعربية وتُدرَّس اللغتان التركية والفرنسية كلغات أجنبية، وأن يوضع لها منهاج يؤدي إلى تقوية الدين والولاء للخلافة.

٢- خطوات هذا الإصلاح:

من أجل ذلك دعا محمد عبده إلى الإصلاح بإتباع الخطوات التالية:

أ - إعداد فريق من الأنصار والمريدين يتسلمون مهام النخبة المؤهلة لنشر العلم الصحيح وتقويم اعوجاج الدولة.

ب - العناية بتنمية الوعي السياسي وتعويد الأهلين الاهتمام بالمصالح العامة وإعدادهم بالتدريج إلى تفهم واجباتهم وحقوقهم وتكوين رأي عام مستعد لقبول الحكم الديمقراطي.

جـ - نشر التعليم في جميع طبقات الشعب.

والمعوَّل في الإصلاح عنده على الطبقتين المتوسطة والفقيرة لا على طبقة الحكام والأغنياء، فلا غرو إذا صرف عنايته إلى الدفاع عن الطبقات الدنيا، وتوَّج هذه العناية بتأليف جمعية خيرية إسلامية غرضها إنشاء المدارس لتعليم أبناء الفقراء والمحتاجين.

ولما كان إعداد هذه القاعدة الشعبية لا يتم على الوجه الأكمل إلا إذا كان مصحوباً بإعداد النخبة التي تستطيع أن تتولى الإشراف على التعليم كان لابد من أن يقوم الإصلاح على الجمع بين طرفي السلم التعليمي، وهما التعليم العالي والتعليم الابتدائي الشعبي.

٣- أهداف التعليم:

أهم أهداف التعليم الذي دعا إليه الأستاذ محمد عبده هي:

أ - غرس الروح الوطنية وتنمية الإخاء القومي والبعد عن النعرات الطائفية المذهبية.

ب - ربط النهضة التعليمية بحاجات الشعب بحيث يؤدي ذلك إلى نمو الشعب نمواً عضوياً داخلياً موافقاً لكيانه.

جـ - تنمية العقل وتحريره من قيود التقليد.

د - الرجوع إلى الإسلام الصحيح وتفهم الشريعة الأصلية وفرائضها لأن الإسلام الصافي هو السلاح الوحيد لحماية الأخلاق.

٤- سلم التعليم والمناهج:

اهتم محمد عبده بمرحلتين من مراحل التعليم هما التعليم الابتدائي والتعليم العالي. أما التعليم الابتدائي فهو تعليم عام يشمل جميع أبناء الشعب غايته ترقية المستوى العقلي في الأمة وتنمية استعداد الطفل لفهم ما يصلح له وتنشئته على الفضائل ومن أجل ذلك يجب أن يشتمل منهج هذا التعليم على تدريس القراءة والخط والحساب ومبادئ العربية والتاريخ وتقويم البلدان ومبادئ العلوم وأدب المعاشرة وأحكام الدين العملية.

وأما التعليم العالي فهو التعليم الخاص بالأزهر أو بما هو في مستوى الأزهر من المعاهد. وإصلاح التعليم في الأزهر مفتاح الإصلاح كله لأن الغرض منه إعداد القضاة والوعاظ والمعلمين. وعلى هؤلاء يتوقف التقدم في العلم والفهم، والإطلاع على صحة العقيدة وصدق القصد بما يفضي إلى ارتقاء الأمة في دينها ودنياها. ولذلك كان من الضروري أن تتضمن مناهج الأزهر تدريس العلوم الأوروبية إلى جانب علوم الدين وعلوم اللغة العربية.

وأما التعليم الثانوي فإن محمد عبده لم يوسع القول فيه، ولعله عدَّه قسماً من التعليم العالي.

٥- طرائق التعليم:

يرى محمد عبده أن هناك قواعد كثيرة يجب إتباعها في التعليم أهمها: الابتعاد عن التعليم الحرفي الفارغ طلباً للفهم ولتنمية الإدراك العقلي، والتدرج في التعليم بحسب منطق العلوم: فالعلوم الآلية كاللغة والصرف والنحو والحساب يجب أن تدرس قبل علوم المقاصد كعلوم الدين، واقتران العلم بالعمل حتى تحصل للطالب ملكة فيه، فإذا أراد المعلم مثلاً تثبيت معرفة اللغة وجب عليه تعويد الطالب ممارسة الكتابة في الخط والإنشاء، وهذا يصدق على جميع العلوم،

وأخيراً تنمية قدرة التلاميذ على التفكير المنظم والاستدلال العقلي الصحيح، وتعويدهم رفض ما لا تقتنع به عقولهم، وحثهم على نقد كل ما يعرض عليهم حتى لا يأخذوا إلا بما يجدونه حقاً وصواباً.

٣- شبلي شميِّل (١٨٦٠-١٩١٧):

دعا شبلي شميل - وهو الطبيب والعالم - إلى تعليم علماني قائم على العلم، وقرر أن مستقبل الأمة يتوقف على قوة أفرادها وصحتهم وحسن تربيتهم، وأن تحقيق ذلك كله لا يتم إلا بإصلاح البيئة الاجتماعية عامة وإصلاح نظام التعليم خاصة.

والأساس في إصلاح البيئة البدء بتربية بيتية جيدة تقوم على تثقيف الأمهات وتعليمهن أصول تربية الطفل.

أما إصلاح نظام التعليم فيقوم على التخلي عن المناهج الأدبية والدينية ووضع المناهج العلمية والتطبيقات الفنية، وتدريب المعلمين على سياسة الأطفال وفقاً لشروط نموهم ومستوياتهم العقلية وفروقهم الفردية وتباين طباعهم واحترام ميولهم وقدراتهم الذاتية، والبعد عن طريقة التلقين التي تضيق الخناق على العقل، والأخذ بالأساليب المؤدية إلى تنمية القدرة الذاتية على الابتكار والإبداع.

وأهم المسائل التربوية التي اهتم بها:

١- تعميم التعليم:

نادى شبلي شميل بضرورة تعميم التعليم ونشره على أوسع نطاق حتى يشمل جميع الأفراد، فإن مستقبل كل أمة رهن بتربية جميع أطفالها وتعليمهم، ولا بقاء إلا للأصلح، والأمة العالمة أصلح من الأمة الجاهلة.

وقد ذهب شبلي شميِّل إلى أن ارتباط الكائنات بعضها ببعض في وحدة شاملة يوحي إلينا بضرورة ارتباط أفراد المجتمع بعضهم ببعض لتأليف وحدة صحيحة تذوب فيها المطالب الفردية الخاصة والضغائن الاجتماعية والطائفية الضيقة، ولذلك نادى بفصل الدين عن الدولة وإقرار علمانية التعليم ونشر فكرة الإخاء الإنساني على أساس يكفل تعاون جميع الأمم على تحقيق الخير الإنساني العام.

٢- مناهج التعليم:

أما الأساس الذي يجب أن تبنى عليه مناهج التعليم فهو الأساس العلمي الذي يهيء لنا جيلاً يفهم الواقع الطبيعي ويهتدي بقوانينه في بناء مدنية جديدة. فلا غرو إذا دعا شبلي شميِّل إلى إلغاء مدارس الحقوق والاستعاضة عنها بمدارس اختصاصية تعلم الكيمياء والطبيعيات والميكانيك والرياضيات والاجتماع الطبيعي والاقتصاد الطبيعي. ولابد في سبيل الوصول إلى هذه الغاية من اشتمال مناهج المدارس الابتدائية نفسها على دراسة مبادئ العلوم الطبيعية التي تصف الماء والهواء والجماد والنبات والحيوان وتوضح حقيقة الإنسان وعلاقته بالكون الذي يعيش فيه.

على أنه لا يكفي في تحقيق النهضة حشو عقول المتعلمين بالحقائق والمعلومات المكتسبة بل يجب بالإضافة إلى ذلك حصول حالة طبيعية من الاستعداد العام تنشأ عن تطور ذاتي يدفع الأفراد والجماعات إلى الارتقاء بالتدريج، فإذا ظلت العلوم دخيلة على المجتمع ولم تكن نابعة من كيانه الطبيعي لم تدفعه إلى مسايرة ركب التقدم. فتراكم العلوم التي تأتي من الخارج بطريق التلقين أو الإملاء أو النقل لا يخلق استعداداً داخلياً لترقيتها ولا قدرة ذاتية على الابتكار والإبداع.

٣- إعداد المعلمين:

والسبيل إلى نجاح التعليم في تحقيق أغراضه الاهتمام بتدريب المعلمين تدريباً عملياً قوامه تفهم قوانين السلوك الفردي والاجتماعي، ومعرفة تركيب النفس البشرية بخصائصها وسماتها الطبيعية، والحذق في سياسة الأطفال المبنية على معرفة قوانين النمو والتعلم وكيفية تكوين الخلق والشخصية.

٤- ساطع الحصري (١٨٨١-١٩٦٨):

لساطع الحصري كتب تربوية وتاريخية وقومية كثيرة تدل على علمه الواسع ونشاطه الدائم. وهو يتميز عن غيره من المفكرين العرب بمشاركته العملية في حل الكثير من القضايا السياسية والاجتماعية والتربوية. فقد تولّى عدة وظائف إدارية وتربوية في الدولة العثمانية، وانضم إلى الحركة العربية التي سعت إلى استقلال

العرب عن الترك، ودعا إلى الوحدة العربية، وتولى وزارة التربية والتعليم في سورية خلال العهد الفيصلي، وأشرف على تنظيم التعليم في العراق، ثم عاد إلى سورية بعد حصولها على استقلالها فأشرف على تنظيم مناهجها الدراسية، والتحق بجامعة الدول العربية في القاهرة، فأسس معهد الدراسات العربية العليا وأنشأ فيه مكتبة جامعة. وقد أتاحت له هذه الوظائف المختلفة وضع أفكاره التربوية موضع التنفيذ بحيث يمكننا أن نكشف عن اتجاهاته بتحليل القوانين والنظم التربوية التي كانت له اليد الأولى في وضعها. وأهم كتبه التربوية هي:

- أحاديث في التربية والاجتماع، بيروت ١٩٦٢.
- آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة، القاهرة ١٩٥١.
- دروس في أصول التدريس، بيروت ١٩٤٨.
- نقد تقرير لجنة (مونرو) في العراق.
- تقارير عن حالة المعارف في سورية، دمشق ١٩٤٤.
- آراء وأحاديث في الوطنية والقومية، بيروت ١٩٥٧.
- حول الوحدة الثقافية العربية، بيروت ١٩٥٩.
- حولية الثقافة العربية وغيرها.

١- رأيه في تدريس اللغة العربية:

يتميز ساطع الحصري بنزعته العلمية وبدعوته إلى الأخذ بأساليب التربية الحديثة. ومن أهم ما عني به تجديد أساليب تعليم القراءة العربية واعتماده في ذلك بالدرجة الأولى على الطريقة الصوتية الجامعة بين التحليل والتركيب، وبين القراءة والكتابة.

قال «إن أحسن طرق التعليم في المدارس الابتدائية هي تعليم الألفباء على الطريقة الصوتية تحليلاً وتركيباً، وقراءة وكتابة في وقت واحد». (كتاب أصول التدريس الجزء الثاني، ص١٦).

أما القواعد التي يرى أتباعها في تعليم القراءة فهي:

أ - الابتداء بالكلمات المعلومة والانتقال منها إلى الأصوات التي تتألف منها تلك الكلمات بطريقة تحليلها وتدقيقها.

ب - تعريف الحروف بأصواتها لا بأسمائها.

جـ - إظهار أصوات الحروف ضمن الألفاظ بإيرادها في أواخر الكلمات أو في رؤوسها.

د - تقديم تعليم الحروف السهلة على تعليم الحروف الصعبة.

هـ - تقديم تعليم الكلمات على تعليم الحروف.

و - تعليم أصوات الحروف وكتابتها معاً (أصول التدريس ص١٧ -٢٦) وجماع ذلك كله البدء بالكلمة من جهة ما هي وحدة لفظية، ثم تحليل هذه الكلمة إلى أصواتها المفردة، ثم إعادة تركيبها بجمع الأصوات التي تتألف منها، ثم تمرين التلاميذ على كتابتها والتلفظ بها في وقت واحد. وهذا في نظره أفضل من تعليم القراءة والتهجي على الطريقة القديمة، وأفضل من تعليمها كذلك بطريقة الجمل، لأن هذه الطريقة الأخيرة لا تتطبق بسهولة على اللغة العربية. وما عني ساطع الحصري بأصول تدريس اللغة العربية إلا بدافع قومي لأن اللغة في نظره أهم مقومات الأمة.

٢- أهمية اللغة كواحد من مقومات الأمة:

وقد رد على الذين يقولون إن مقومات الأمة تتحصر في الرقعة الجغرافية والثقافة المشتركة، والإرادة المشتركة بقوله، إن إدخال الثقافة المشتركة في مقومات الأمة دون اللغة يدل على تناقض صريح. ومن أخرج اللغة من مقومات الأمة اضطر بطبيعة الحال إلى إخراج الثقافة منها، لأن الثقافات تختلف باختلاف اللغات. (حول الوحدة الثقافية العربية ص١٨).

قال ساطع الحصري «اللغة هي أهم الروابط المعنوية» التي تربط الفرد بغيره من الناس، لأن اللغة هي أولاً واسطة التفاهم بين الناس وثانياً آلة التفكير عند الفرد، وثالثاً واسطة نقل الأفكار والمكتسبات من الآباء إلى الأبناء ومن الأسلاف إلى الأخلاف.

«ولهذا أجد أن وحدة اللغة توجد نوعاً من وحدة الشعور والتفكير، وتربط الأفراد بسلسلة طويلة ومعقدة من الروابط الفكرية والعاطفية، وتكون أقوى الروابط التي تربط الأفراد بالجماعات».

«وبما أن اللغة تختلف من قوم إلى قوم فمن الطبيعي أن مجموع الأفراد الذين يشتركون في اللغة يتقاربون ويتعاطفون أكثر من غيرهم فيؤلفون بذلك أمة متميزة عن الأخرى».

«ونستطيع أن نقول لذلك إن الأمم يتميز بعضها عن بعض في الدرجة الأولى بلغاتها وإن حياة الأمم تقوم قبل كل شيء على لغاتها وإذا أضاعت أمة من الأمم لغتها وصارت تتكلم بلغة أخرى تكون قد فقدت الحياة واندمجت في الأمة التي اقتبست عنها لغتها الحديثة.

ولا نغالي إذا قلنا إن اللغة هي روح الأمة وحياتها وإنها بمثابة محور القومية وعمودها الفقري، وهي من أهم مقوماتها ومشخصاتها» (محاضرات في نشوء الفكرة القومية، ص٢٥ -٢٦).

وإذا صح أن اللغة محور القومية وجب الاقتصار في التعليم الابتدائي على تدريس اللغة القومية، لأن تدريس لغة أجنبية في هذه المرحلة يعوق الطفل عن إتقان لغته الأصلية.

قال ساطع الحصري: إن تعليم لغة أجنبية قبل إتقان اللغة الأصلية وقبل الوصول إلى درجة من النضج العقلي مضر بمصلحة الطفل» (تقارير عن حالة المعارف في سورية واقتراحات لإصلاحها، دمشق ١٩٤٤ ص٩٣).

وقال أيضاً «ما من دولة من الدول الراقية تعلِّم في مدارسها الابتدائية لغة أجنبية. إن دول البلقان الحديثة - التي لا تقل عن سورية حاجة إلى الاستفادة من اللغات الأوروبية - لا تعلم لغة غير اللغة الأصلية في المدارس الابتدائية. إن تركية حذفت اللغة الأوروبية من مدارسها الابتدائية» (المصدر نفسه ص٩٤).

وربما كان لاعتراض ساطع الحصري على القائلين بوجوب تدريس اللاتينية واليونانية في المدارس الثانوية سبب قومي كذلك غير الأسباب التربوية التي ذكرها، لأن الثقافة العربية لا تحتاج في نظره إلى تدريس هاتين اللغتين في المدارس الثانوية، كما أنها لا تحتاج إلى تدريس اللغات الأجنبية الحديثة في المدارس الابتدائية. وإذا أضفنا تدريس اللاتينية واليونانية إلى مناهج التعليم الثانوي زدنا ميل العرب إلى الثقافة الكلامية أي إلى الغرام في الألفاظ.

٣- الحصري، المربي والموجه القومي:

وساطع الحصري ليس عالماً بالتربية فحسب، وإنما هو قبل كل شيء فيلسوف قومي يدعو إلى الوحدة العربية وإلى توحيد نظم التعليم ومناهجه في البلاد العربية كلها. وإذا قال بعضهم كإسماعيل القباني مثلاً إن من شروط التعليم التكيُّف بحسب حاجات البيئة رد عليه بقوله إن اختلاف المناهج باختلاف الحدود السياسية الحاضرة قد أدى إلى الكثير من التباين المصطنع، لأنه لا يعقل أن تكون مناهج التعليم في درعا مختلفة عما هي عليه في إربد أو عمّان. ولذلك فهو مع إيمانه بمبدأ تكيف التعليم بحسب البيئة يصرح بأنه لا يجوز أن يتخذ هذا المبدأ ذريعة لإبقاء نظم التعليم على ما هي عليه من التباين. دع أن البيئات لا تختلف من قطر إلى قطر فحسب، بل تختلف في القطر الواحد من منطقة إلى أخرى، فليس بين القول بتوحيد نظم التعليم ومناهجه والقول بضرورة مراعاة شروط البيئة تناقض لأن مدرس الحساب أو الجغرافية أو دروس الأشياء يستطيع أن يستغل ما يقع تحت أنظار تلاميذه من الأشياء الموجودة في بيئتهم كما أنه يمكننا أن نخصص في المنهج ساعات معينة لدراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية تعرّف الطفل ببلده وقطره. وهكذا يتكيف التعليم بحسب مقتضيات البيئة دون الإخلال بمبدأ التوحيد. فشعار ساطع الحصري «التنوع في إطار الوحدة أو القول بالوحدة في الأساس وبالتنوع في الفروع».

٤- توحيد نظم التعليم والاستقلال الثقافي:

وكما دعا ساطع الحصري إلى توحيد نظم التعليم ومناهجه فكذلك دعا إلى الاستقلال الثقافي. وهذا الاستقلال في نظره لا يعني كره الثقافات الأجنبية ولا قطع العلاقات الثقافية بين البلاد العربية والبلاد الأجنبية، بل يعني وجوب الملاءمة بين الثقافة العربية وحاجات المجتمع العربي، وتخليصها من رواسب السيطرة الأجنبية. فلا غرو إذا عمل ساطع الحصري خلال وجوده في العراق على تخليص مناهجه من سيطرة الثقافة الأنكلوسكسونية كما عمل في سورية على تخليصها من طغيان الثقافة الفرنسية.

قال في المحاضرة التي ألقاها في مدرج الجامعة السورية سنة ١٩٤٤ على إثر صدور قانون المعارف الذي وضعه لسورية:

«إن النظم الموضوعة في عهد الانتداب تتضمن كثيراً من الأحكام التي تؤدي إلى انعزال سورية عن سائر أقسام العالم العربي من الوجهة الثقافية».

«إن القانون الجديد ألغى جميع هذه الأحكام ورفع جميع تلك الموانع، وهدم تلك الحواجز. وفضلاً عن ذلك حتم على وزارة المعارف أن تعنى بتقوية الصلات الثقافية بين سورية وشقيقاتها بغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية».

«وأنا أعتقد أن هذا هو أهم الإصلاحات التي حققها القانون الجديد. أقول ذلك بدون تردد وبكل تأكيد، لأنني من الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملاً متواصلاً دون توانٍ أو تخاذل».

وقال في مكان آخر «يجب ألا يغرب عن البال أولاً أن النظام التعليمي في أي بلد من بلدان العالم لا يكون نظاماً قائماً بذاته يعمل بمفرده مجرداً عن النظم العائلية والقومية السائدة في البيئة التي ينتسب إليها، وإنما يكون جزءاً من مجموعة النظم الاجتماعية الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها على الدوام. ونستطيع أن نقول لذلك إن تأثر الناشئة بالنظام التعليمي مختلط عادة مع تأثرها بالنظم العائلية والسياسية والاجتماعية التي ترافق النظام المذكور وتشاركه في التأثير. فإذا نظرنا إلى النظام التعليمي مجرداً عن سائر النظم التي ترافقه وحكمنا له أو عليه بالنظر إلى أحوال الشبيبة التي نشأت على ذلك النظام نكون قد انحرفنا عن جادة الحقيقة والصواب انحرافاً كبيراً، لأن أحوال الشبيبة لا تكون وليدة النظام التعليمي وحده، بل تكون حصيلة التفاعل الذي يحدث بين هذا النظام وبين سائر النظم الاجتماعية التي تشاركه في التأثير على الدوام».

وينتج عن ذلك أولاً أن النظام التعليمي القائم في بلد من البلاد إذا انتقل من بلد إلى آخر - بما أنه ينتقل بمفرده، وينفصل عن سائر النظم التي كانت ترافقه في منشئه الأصلي - لا يمكن أن يعطي نتائج مماثلة للتي يعطيها في بيئته الأصلية. وهذه النتائج قد تختلف عن تلك اختلافاً كلياً.

هذه حقيقة هامة يجب أن تبقى نصب أعيننا عندما نتكلم ونناقش في تفضيل نظم التعليم بعضها على بعض.

ويجب أن نلاحظ ثانياً أن نظم التعليم قلما تكون خالية من النواقص والمآخذ حتى بالنسبة إلى البلاد التي أوجدتها لأن العادات والتقاليد الموروثة من

الماضي لا تخلو من التأثير في نظم التعليم حتى في البلاد التي تكون أشد استرسالاً في التجديد. ولذلك نجد أن هذه النظم قلما تسلم من نقد الناقدين. وهذه الحالة تبلغ أشدها في البلاد التي تكون عريقة في شؤون الثقافة والتعليم وغنية بالمعاهد التعليمية التي تتباهى بماض مجيد وعمر طويل...

إن نظرة سريعة إلى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد إلى النظم التعليمية القائمة فيها تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان...

وهذا يزيد الأضرار التي تتولد من الاقتباس دون تأمل وتكيف، لأن هذا الاقتباس قد يؤدي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام. وهذه النقائص عندما تنتقل إلى بيئة جديدة قد تصبح أشد ضرراً بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية... (ساطع الحصري، الوحدة الثقافية، ص٧٩ -٨٢).

٥- رأيه في التربية:

ولو رجعنا إلى قانون المعارف الذي وضعه لسورية سنة ١٩٤٤ لوجدنا فيه إشارة واضحة إلى هذا الهدف القومي. فقد جاء فيه «إن مهمة وزارة المعارف الأساسية تربية الجيل تربية صالحة من جميع الوجوه البدنية والخلقية والفكرية لينشأ كل فرد من أفراده قوي البدن حسن الخلق صحيح التفكير، محباً لوطنه معتزاً بقوميته مدركاً واجباته مزوداً بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته قادراً على خدمة بلاده بقواه العقلية والبدنية وبجهوده الإنتاجية». ومع أن هذه المادة مثالية توجب تربية الفرد تربية كاملة فإن فيها كذلك واقعية توجب إعداد المواطن إعداداً موافقاً لحاجات الحياة.

وكما تتجلى مثالية الحصري في سعيه إلى مجاوزة الواقع فكذلك تتجلى واقعيته في موقفه إزاء الإصلاح ووسائله فهو لم يذهب إلى ما ذهب إليه المثاليون من القول إن الهدف أشرف من الوسيلة وإن العقل أعلى من المادة، بل ذهب إلى القول إن الاهتمام بوسائل الإصلاح لا ينفصل عن الأهداف، وهذه الوسائل إنما هي وسائل تقدمية تعتمد على حقائق العلم الحديث، وتترفع عن تقليد أعمى، وأهم هذه

الوسائل، إعداد المعلمين الصالحين الذين يعرفون كيف يلائمون بين الأهداف والوسائل، وبين مواد المنهج وحاجات المتعلمين.

ومن الضروري أن تبنى التربية في نظره على أساسين: الأول هو الأساس الاجتماعي الذي يحدد لنا غاياتنا، والثاني هو الأساس النفسي الذي يحدد لنا طرقنا وأساليبنا (أحاديث في التربية والاجتماع، ص١٦). وغاية التربية العريقة تحقيق عدة أمور كتعزيز دراسة اللغة العربية وإحياء التراث العربي والاعتزاز بالقومية العربية وتاريخها وتحقيق وحدة النظم والمناهج. وإذا كان من الضروري تعزيز دراسة اللغة العربية وآدابها وتوسيع دراسة التاريخ العربي فمرد ذلك إلى غاية قومية تبرز فيها مناقب الأجداد وتكشف عما قدموه للحضارة الإنسانية من خدمات. وليس المقصود بدراسة التاريخ لغرض قومي تشويه الحقائق التاريخية، وإنما المقصود بها إبراز الوقائع التي تدعو إلى الفخر والاعتزاز بالقومية العربية. ومتى تم لك انتخاب الوقائع الباعثة على الاعتزاز أمكنك تدريسها بروح علمية صحيحة. فكأن ساطع الحصري لا يريد أن يدرس التاريخ إلا في سبيل المجد الوطني والعزة القومية، فإذا أراد أن يكتب تاريخ الأمة العربية تغنى بمجدها الغابر، وإذا وصف الوقائع زينها ببطولة الرجال.

٥- إسماعيل القباني (١٨٩٨-١٩٦٣):

يتميز إسماعيل القباني بثقافته العلمية الواسعة، فهو قد تخرج من مدرسة المعلمين العليا وسافر في بعثة علمية إلى بريستول في إنكلترا لدراسة الرياضيات وتولى تدريس العلوم الرياضية في المدارس الثانوية. وكان لنزعته العلمية أثر عميق في بحوثه النفسية والتربوية.

لقد دعا إسماعيل القباني منذ عام ١٩٢٥ إلى توحيد التعليم الأولي والابتدائي في مصر، كما دعا إلى العدالة الاجتماعية والمبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص لجميع أبناء الشعب.

والقباني هو أول مرب مصري شرح آراء «فرويد» في العقل الباطن وأول من طبق اختبارات الذكاء في المدارس الابتدائية المصرية. ولما أصبح مدرساً للتربية وعلم النفس في مدرسة المعلمين العليا عمل على تأدية رسالته التربوية بإيقاظ النفوس من

سباتها. ثم اشترك سنة ١٩٢٩ مع المربي السويسري «كلاباريد» في إنشاء معهد التربية بالقاهرة وتولى عمادته. وكان له الفضل الأول في العناية بنشر علوم النفس والتربية وزيادة الاهتمام بها. وأنشأ نواة «المدارس النموذجية» لتكون حقلاً لتطبيق النظريات التربوية واختبارها اختباراً عملياً، وقد وصف تلميذه عبد العزيز القوصي هذه المدارس بقوله «إنها كانت مدارس لتعليم الطلبة والآباء والأمهات والمديرين والنظار والأساتذة وجميع الناس».

والسؤال الذي طرحه إسماعيل القباني على نفسه هو السؤال التالي:

- ما هي حاجات النهضة المصرية في مرحلتها الحاضرة؟

ويعدد القباني حاجات كثيرة لا يمكن تلبيتها إلا في ضوء فلسفة معينة للحياة توضح لها أهدافها وتكفل الانسجام بين عناصرها القومية المختلفة.

ولما مال إسماعيل القباني إلى الأخذ بمبدأ القومية العربية رأى أن المجتمع العربي بأكمله يمر بمرحلة نهضة، لذلك يترتب علينا إذا ما أردنا تحديد أهداف هذا المجتمع، وبالتالي أهداف التربية فيه، أن نبحث عن متطلبات هذه النهضة. كما رأى أن أول ما تتطلبه كل نهضة وجود رسالة روحية تنطلق منها. وبما أن نهضتنا المنشودة نهضة قومية فمن الطبيعي أن يكون التراث القومي وبعبارة أخرى التراث العربي ـ الإسلامي، هو المصدر الذي تستقي منه رسالتها.

وبعد أن يوضح إسماعيل القباني أن التربية الحالية مستوردة من الخارج بعيدة الصلة بتراثنا ولذلك لم تنجح في توجيه سلوكنا النجاح المطلوب، ويبين أننا لا نستطيع إرجاع عقارب الساعة إلى الخلف والعودة إلى التراث القديم، كما أننا لا نستطيع قطع جميع روابطنا بالتراث القديم والتخلي عن القيم والمثل التي يستند إليها، يقرر القباني أن الحل الصحيح لهذه المشكلة يتمثل في دمج العناصر الثقافية المنقولة عن الغرب في تراثنا الثقافي مع حفظ أسس التراث وروحه.

ولتحقيق هذا الغرض يقترح الأستاذ القباني أن نجعل التراث القومي محوراً للمناهج التي تربط به موضوعات العلوم الحديثة والأنظمة والقيم التي ننقلها من الغرب. وبذلك فقط يمكننا إيجاد ثقافة عربية جديدة أصلية تربط حاضرنا بماضينا وتحدد اتجاهنا في المستقبل وتعيد للشخصية العربية وحدتها التي أفقدتها إياها ازدواجية الثقافة والتربية.

١ - قواعد إصلاح التعليم:

ويرى إسماعيل القباني أن إصلاح التعليم رهن بإتباع القواعد العملية التالية:

أ - ربط مناهج الدراسة بحياة الطفل وميوله بحيث تؤدي إلى إثارة نشاطه ومساعدته على التعبير الحر عن ذاته.

ب - إيجاد صلة وثيقة بين التعليم وشؤون الحياة العملية.

جـ - العناية بالتطبيقات العملية في كل مادة درسية.

د - العناية بالفنون الجميلة.

هـ - تجنب الإملاء والتلقين ووضع الطفل أمام المشكلات للكشف عن حلولها بنفسه.

و - التدرج في التعليم تدرجاً منطقياً قوامه أرومة مشتركة بين جميع التلاميذ تتفرع منها في المراحل العليا دراسات متنوعة، وذلك في سبيل الملاءمة بين التعليم والميول والاستعدادات الفردية والعمل على إشباع حاجات المجتمع في ميدان التخصص العلمي.

ز - الاهتمام بالتربية الاجتماعية بتكوين المواطنين الصالحين وغرس روح التعاون فيما بينهم.

يقول إسماعيل القباني حول الربط بين التعليم والحياة العملية: «من الحقائق المسلم بها أن التعليم أساس من الأسس الهامة التي يقوم عليها تطور المجتمع وتقدمه. وقد آمنت مصر بهذه الحقيقة منذ القدم، وكان أول مظاهر تيقظ الروح الوطنية فيها في كل طور من أطوار نهضتها الحديثة زيادة العناية بالتعليم واشتداد الحماسة له. وقد دفعها هذا إلى بذل جهود كبيرة وإنفاق أموال طائلة في الأربعين سنة الأخيرة بصفة خاصة في سبيل إصلاحه والتوسع في نشره. وكانت تنتظر من وراء هذه الجهود أن يكون التعليم عاملاً فعالاً في رفع مستوى حياة الأفراد، وإعداد كل فرد للاضطلاع بنصيبه من العمل الذي تفرضه عليه النهضة القومية، مما يؤدي إلى دفعها دفعة قوية نحو التقدم في مختلف نواحي حياتنا الصحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية».

لكن الشعور السائد الآن هو أن التعليم قد خيب الآمال المعقودة عليه، فهو إذا كان قد نجح في تخريج عدد من الفنيين سدّوا بعض الحاجات المادية للنهضة على وجه ما، فإنه لم ينجح في وضع الأساس الروحي لها، ولم ينجح في إيجاد حركة ثقافية واسعة النطاق تقوم على حب العلم والميل إلى البحث وإحلال الحق، ولم ينجح في إشعار الفتيان والفتيات بواجباتهم نحو المجتمع الذي يعيشون في كنفه، ولا في تعليمهم كيف يمارسون الحقوق التي يخوِّلهم المجتمع إياها، ولا ينشئهم على احترام حقوق الغير وتغليب المصلحة العامة على الأهواء الخاصة، ولم يبعث فيهم التطلُّع إلى المثل العليا التي لا حياة للأمة إلا بها. كما أنه لم ينجح في خلق جيل يتصف بسداد الحكم والاستقلال في الرأي وأصالة التفكير وحب العمل والجلد عليه وضبط النفس وحسن المعاملة والقدرة على تحمل المسؤوليات وما إلى ذلك من الصفات التي تؤهل الشباب للكفاح في ميدان الحياة العملية. وإذا كان قد حدث شيء من ذلك كله فقد حدث بفضل عوامل أخرى، ولم يساهم التعليم في إحداثه إلا بقدر ضئيل.

وإذا سألنا عن أسباب هذا الفشل تلقينا عن ذلك إجابات شتى لا حصر لها ولعل أول ما يقال - ويقال بحق - إن التعليم ليس وحده المسؤول عن عدم تحقيق تلك الغايات، فلا شك أن الكثير من وجوه النقص التي نشكو منها يرجع إلى رواسب الماضي الراسخة، وإلى الظروف التي يمر بها المجتمع المصري في المرحلة الحالية من مراحل تطوره والتي أدت إلى عدم تحديد القيم الأساسية في هذه المرحلة، كما يرجع إلى المشكلات التي ترتبت على قيام السيطرة الأجنبية وضرورات الكفاح من أجل التخلص منها. وقد كان لكل هذا أثره في إ فساد الأمة من أطفال وفتيان وفتيات وآباء وأمهات. وكان له أثره في سياسة التعليم ونظمه وروحه مما أضعفه وحال بينه وبين النجاح في تحقيق ما قصد منه.

على أن هناك سبباً من أسباب فشل التعليم تقع مسؤولية بحثه وعلاجه على عاتق رجال التعليم أنفسهم، لأنه سبب يتعلق بنوع التعليم الذي يتلقاه الناشئة في المدارس. ذلك أن العلم الذي نعلمهم إياه ليس علماً بالمعنى الصحيح، لأنه ليس علماً وظيفياً ذا أثر فعال في سلوكهم، أي أنه ليس وسيلة صالحة للتربية. فالتربية لا يقصد منها شحن العقل بالمعلومات وإنما هي.. «عملية يكسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر في أعماله المستقبلية وتجعلها أكثر إحكاماً وسداداً». فإذا لم يؤد العلم هذه

الوظيفة أي لم يتخذ صورة الخبرة الحية التي تؤثر في النفس وتساعد على توجيه السلوك بأوسع معانيه لم يتخذ له قيمة حقيقية في حياة الأفراد والأمم. والعلم الذي يصرف التلاميذ والطلاب المصريون وقتهم في استيعابه هو في أكثر الأحوال من هذا النوع..

فالتربية التقليدية ربما كانت ملائمة لحاجات الحياة في ظل نظم اجتماعية واقتصادية كانت سائدة في بعض العصور، ولكن هذه النظم تغيرت ونشأت عن تغييرها مطالب جديدة، ولذلك كان لابد من ظهور فلسفة تعليمية تواجه هذه المطالب بأن توفق بين العلم والعمل والثقافة وشؤون الحياة العملية.

وساعد على ظهور هذه الفلسفة الانقلاب الذي حدث في علم النفس نتيجة لاتجاهه اتجاهاً بيولوجياً. فعلماء النفس الحديثون يرون أن التفكير يتوقف على وجود النزوع وأن هناك صلة وثيقة وتفاعلاً عضوياً بين المعرفة والعلم.

فالطفل يكسب المعرفة عن طريق رجوعه (ردود فعله) للمؤثرات وإدراكه النتائج التي تترتب على ذلك، وهذه المعرفة من وجهتها تؤثر في رجوعه. وهكذا أصبح المبدأ القائل بالتعليم عن طريق العمل شعاراً للمدرسة الحديثة... (إسماعيل القباني - التربية عن طريق النشاط، القاهرة ١٩٥٨ ص١ -١٨).

٢- توحيد مناهج التعليم:

انطلق إسماعيل القباني، في هذا الموضوع، من مبدأ يختلف كل الاختلاف عن المبدأ الذي انطلق منه ساطع الحصري.

ففي حين ابتدأ ساطع الحصري من الوطن العربي الكبير وحاجاته التربوية ابتدأ إسماعيل القباني من البيئات المحلية.

ولكن كلا المفكرين توصلا إلى شعار واحد وهو «التنوع داخل الوحدة». ذلك أن الوحدة الثقافية لا تتنافى - في رأي الحصري - مع ملاءمة التعليم للحاجات المحلية، كما أن التعريف بالبيئة المحلية هو - في رأي القباني - الطريق الأفضل للتعريف بالوطن الصغير وتكوين الولاء له، والولاء للوطن الصغير شرط لتكوين الولاء للوطن الكبير وعامل مهم من عوامل تقويته.

يقول إسماعيل القباني:

«لا يخفى أن هناك فرقاً كبيراً بين البيئات في الأقاليم العربية، بل وفي الإقليم الواحد منها جغرافياً واقتصادياً واجتماعياً وتاريخياً، فهناك بيئة ريفية في جهة، وبيئة صحراوية في جهة أخرى، وبيئة جبلية في جهة ثالثة وبيئة مدنية يعيش أهلها على التجارة أو الصناعة في جهة رابعة وهناك النيل والخزانات ونظام الري الصيفي في جهة والزراعة على الأمطار في جهة غيرها. وهناك استخراج البترول وصناعته في جهة وصناعة السكر أو صناعة الحديد في جهة ثانية وصيد الأسماك وحركة السفن أو صيد اللؤلؤ ومغامراته في جهة ثالثة، وهناك الآثار التي تمثل حضارات قديمة تختلف في كل إقليم عنها في الأقاليم الأخرى. وكل من هذه الأشياء يلعب في حياة الجهة التي يوجد بها دوراً لا يلعبه في حياة غيرها من الجهات، ويثير تلاميذ تلك الجهة إلى وجوه من النشاط ليس هناك ما يثير تلاميذ الجهات الأخرى إلى مثلها. ولذلك ينبغي أن يتمشى التعليم مع ما يوجد منها في كل بيئة. وهذا يقتضي تنويع المناهج ووسائل دراستها، والكتب التي تدرس فيها في جهات الإقليم الواحد إذا كانت بينها فروق جوهرية...».

وليس معنى هذا التنوع أن التلميذ الذي يعيش في بيئة صحراوية لا يدرس شيئاً عن الزراعة أو النيل أو القطن، والتلميذ الذي يعيش في بيئة زراعية لا يدرس شيئاً عن السفن والحياة الساحلية أو عن الجبال وحياة أهلها أو عن البترول وصناعته، أو أن التلميذ العراقي لا يدرس شيئاً عن الفراعنة، والتلميذ المصري لا يدرس شيئاً عن الآشوريين. ولكن معناه أن هذه الموضوعات لا تدرس على صورة واحدة في الجهات المختلفة. ذلك أن تسلسل الموضوعات في خبرة التلاميذ، والحيِّز الذي يشغله كل موضوع منها من اهتمامهم يختلفان باختلاف البيئة التي يعيشون فيها. فاهتمام التلميذ بالبيئة القريبة يسبق اهتمامه بالبيئة البعيدة، وميوله أكثر ارتباطاً بها، وإدراك البيئة المحيطة به أسهل عليه من إدراك البيئة غير المباشرة، لذلك فمن الطبيعي أن يختلف اختيار الموضوعات لكل مرحلة وكل فرقة دراسية، وتختلف طريقة تناولها، والمدى الذي يذهب إليه التلميذ في دراستها من إقليم إلى إقليم ومن جهة إلى جهة. ومتى اختلفت تفاصيل دراسة كل موضوع ومداها، وطريقة تناولها فمن الواجب أن تختلف الكتب التي تدرس فيها...

وهناك حجة عملية تساق لتبرير توحيد المناهج ونظم الامتحانات في مدارس البلاد العربية جميعاً، وهي أن هذا لازم لكي تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية في كل فرقة تسهيلاً لتبادل الطلاب بين مدارس هذه البلاد ومعاهدها، ولقبول الطلاب الذين أتموا الدراسة الثانوية في إقليم منها بجامعات أي إقليم آخر.

ولكننا لو أمعنا النظر أدركنا أن هذا لا يستلزم التوحيد، لأن المهم في قبول الطالب في الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات، وإنما هو المستوى العقلي والثقافي العام الذي بلغه ومستوى نضجه خلقياً ووجدانياً. هناك بطبيعة الحال حد أدنى من المواد والموضوعات والمهارات لابد من توافره وهو متوافر في مناهج الامتحانات العامة للدراسة الثانوية في جميع الأقطار العربية ومتى تحقق هذا الحد الأدنى وكان المستوى العام كافياً لتمكينه من متابعة الدراسة الجامعية فلن يعوقه فيها أن يكون قد فاتته دراسة بعض الموضوعات في علم من العلوم أو دراسة مادة من المواد بالذات...

ومن هذا كله نرى أن توحيد النظم والمناهج في مدارس البلاد العربية ليس ضرورياً لتيسير قبول الطلاب في جامعات إقليم عربي غير الإقليم الذي تلقوا به تعليمهم الثانوي. وهو بالأولى ليس ضرورياً لتسهيل تبادل التلاميذ بين مدارس مختلف الأقاليم العربية. فهذا أمر يكفي فيه قليل من المرونة في تنظيم الدراسة بالمدارس، فيوضع التلميذ في الفرقة التي تلائم مستواه العام، وتُكيَّف دراسته تكيفاً خاصاً في أي مادة يختلف مستواه فيها عن مستوى زملائه، كما يحدث عادة في مدارس البلاد الراقية عند انتقال تلميذ من مدرسة فيها إلى أخرى...

والخلاصة أن هدف الجهود التي تبذل في ميدان الوحدة الثقافية العربية هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدها في أذهان الأفراد، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة، وإبراز العناصر المشتركة في ثقافة هذه الأمة، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في كل منها. وهذا يقضي أن تشتمل المناهج في مواد الثقافة القومية في كل إقليم عربي على قدر مشترك يكفي لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها، كما يقتضي الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار

لبث فكرة الوحدة بصدق وأمانة، ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه في الأقاليم المختلفة. ينبغي أن يكون شعارنا «التنوع في إطار من الوحدة». (إسماعيل القباني، الوحدة الثقافية العربية، القاهرة ١٩٥٨، معهد الدراسات العالية)[1].

ثالثاً: محاولات التقريب بين أنظمة التربية في الأقطار العربية:

تسود الأقطار العربية نظم تربوية مختلفة ولذلك عوامل كثيرة أهمها التجزئة السياسية التي فرضتها عهود الاستعمار السابقة على الوطن العربي. لقد تركت تلك التجزئة آثاراً بيّنة في حياة أقطاره الثقافية. فقد بدأت بعض الأقطار العربية تحدد أنظمتها التربوية في مطلع القرن التاسع عشر حين بدأ قسم آخر هذه المهمة منذ عقود قلائل فقط. وقد أنهت أقطار أخرى معركتها مع الاستعمار السياسي والعسكري لتجد نفسها ما تزال مكبلة بالاستعمار الثقافي مما اضطرها إلى تكريس جهودها بالدرجة الأولى إلى قلب مؤسساتها من مؤسسات تنطق بلغة أجنبية وتزود أبناءها بثقافة غربية إلى مؤسسات قومية تعتمد اللغة العربية وتهتم بنقل التراث القومي.

وتشكل الخلافات المبدئية بين الفئات الحاكمة عاملاً هاماً آخر من عوامل التفرقة الثقافية والتربوية، فالنظام التربوي في بلد يدين بالاشتراكية يختلف عنه في البلدان التي تتبنى الليبرالية السياسية والاقتصادية أو غيرها من المبادئ. أضف إلى ذلك العوامل الجغرافية والاقتصادية التي لا تؤدي بالضرورة إلى اختلاف في الأهداف التربوية العامة، بل إلى اختلافات جزئية في التطبيق. على أنه لابد من القول إن هذا التفاوت يقل يوماً عن يوم نظراً لاستقلال معظم الأقطار العربية وعملها على تنسيق جهودها في المجال الثقافي بصورة عامة والتربية بصورة خاصة، وذلك عن طريق إنشاء أجهزة قومية بدأت عملها منذ عام ١٩٤٥ على مستوى ضيق وتقدمت خلال السنوات التالية. وسنعرض الآن لهذه الأجهزة ولأهم منجزاتها.

---

(١) استعنت في الترجمة لأعلام الفكر التربوي العربي بكراس كتبه الدكتور جميل صليبا عام ١٩٦٩ لمعهد التربية، أونروا - يونسكو.

١- جامعة الدول العربية:

أقـر مجلـس الجامعـة العربيـة في دورة انعقـاده الأول عـام ١٩٤٥ ميثـاق الجامعـة الـذي يقضـي في المادة الرابعـة منـه بإنشـاء لجنـة ثقافيـة بالأمانـة العامـة للجامعة، كما أقر المعاهدة الثقافية العربية.

أ - اللجنة الثقافية:

باشـرت هـذه اللجنـة أعمالهـا عـام ١٩٤٦، ونظـراً لاتسـاع المهـام الملقـاة علـى عاتقها فقد رئي أن تستعين بهيئات دائمة لتنسيق الشؤون الثقافية بين دول الجامعة العربية. وهذه الهيئات هي:

- المكتـب الـدائم: ويتـألف مـن منـدوبين عـن الـدول العربيـة يجتمعـون في مقـر الإدارة الثقافية.
- اللجان المحلية: وتتألف في عاصمة كل دولـة مـن دول الجامعـة العربيـة وتكـون مهمتها العناية بشؤون التعاون الثقافي بين هذه الدول.
- الإدارة الثقافية: وتتكون من موظفين متفرغين دون أن يكونوا ممثلين لدولـة من الدول، وتقوم هـذه الإدارة بتنسيق العمل بين الجهات المختصة بالشؤون الثقافية.

ب - المعاهدة الثقافية:

وتعتبر هذه المعاهدة أول مرحلة من مراحل التوحيد الثقـافي لأنهـا لـم تقتصـر علـى مـا تقتصـر عليـه المعاهـدات الثقافيـة مـن أحكـام تتعلـق بتبـادل المدرسـين والأساتذة والطلاب، وتشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلاد العربية، وتبادل المؤلفات والفهارس والقطع الأثرية وإقامة المعارض الدورية للفنون والمنتجـات الأدبيـة وعقـد المـؤتمرات الثقافيـة والعلميـة بـل تـضيف إلـى ذلـك كلـه أحكامـاً خاصـة بالتوحيـد الثقـافي كالتعـاون علـى إحيـاء التـراث الفكـري والفنـي العربي والمحافظة عليه ونشره، وترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة إلـى اللغـة العربيـة، والعمـل علـى توحيـد المـصطلحات العلميـة بوسـاطة المجـامع والمؤتمرات واللجان المشتركة. والعمل على أن تتضمن المناهج التعليمية قدراً كافياً

من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها يعين على تكوين فكرة واضحة عن حياتها وحضارتها، واتخاذ جميع الوسائل للتقريب بين الاتجاهات التشريعية في البلاد العربية وتوحيد ما يمكن توحيده من قوانينها، وقد تبع ذلك قيام جامعة الدول العربية بإنشاء عدد من الأجهزة لخدمة المجال الثقافي العربي منها:

- معهد إحياء المخطوطات العربية، وذلك بناء على قرار مجلس الجامعة العربية في (٤) نيسان (أبريل) عام ١٩٤٦.
- معهد الدراسات العربية العليا، بدأت الدراسة به في ٧/١١/ ١٩٥٣.
- المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، الذي انبثق عن مؤتمر التعريب في الرباط عام (١٩٦١) وتبنته جامعة الدول العربية عام (١٩٦٩).
- الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية: وافقت الجامعة العربية على إنشائه في شهر أيار (مايو) ١٩٦٧ على أنه جزء من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكان ذلك بناء على توصية المؤتمر الإقليمي لمحو الأمية في الإسكندرية عام ١٩٦٤.

ومن هذا المنطلق بدأ عمل عربي مشترك في سبيل خدمة التربية والثقافة والعلوم في البلاد العربية. ويمكننا أن نلمس ذلك من خلال المؤتمرات والحلقات الدراسية التي عقدتها الجامعة العربية أو شاركت فيها نذكر منها على سبيل المثال:

٢- المؤتمران الثقافيان الأول والثاني:

المؤتمر الثقافي الأول: عقد المؤتمر الثقافي العربي الأول في بيت مري بلبنان سنة ١٩٤٧، وكان الغرض منه الاتفاق على القدر المشترك الذي يجب أن تتضمنه مناهج التعليم في التربية الوطنية والتاريخ والجغرافية واللغة العربية. وقد وضع الأسس العامة الآتية:

في مادة التربية الوطنية:

أ - إبراز الاتصال الجغرافي التام بين البلدان العربية في قارتي آسيا وأفريقيا.

ب - العناية بإظهار أن هذه البلدان كانت مهداً لأقدم حضارات العالم، وأنها قدمت للحضارة العالمية أجلّ الخدمات.

جـ - إبراز الاشتراك التاريخي بين هذه البلدان، ففي العصور القديمة كانت تربطها أوثق الصلات. وكانت بعد ذلك خلال حقبة طويلة من الزمن وحدة

سياسية تضمها إمبراطورية عربية عظيمة، كما ظلت في العصور الأخيرة مرتبطة بروابط قوية.

د - توكيد أن العروبة لم تكن في الماضي، ولا في الحاضر مقصورة على طائفة من الطوائف أو دين من الأديان، وأن التعاون بين المواطنين العرب على تفاوت أديانهم كان قوياً في الماضي، كما كان ذلك في النهضة العربية الحديثة، ولم يفرق اختلاف الأديان بين العرب إلا في العصور التي حكمهم فيها الأجانب. ولهذا ينبغي العناية ببث روح التعاون والتضامن بين مختلف الطوائف وإشعارهم بأنهم إخوة وأنهم يجب أن يضعوا الروابط القومية فوق الاعتبارات الطائفية.

هـ - بيان أن التطور العالمي سائر نحو التكتل والاتحاد وأن جامعة الدول العربية مظهر من مظاهر هذا التطور. وليس معنى التكتل فقدان شخصية الأجزاء المكونة له، وإنما المقصود منه أن تكون لهذه البلدان خطط مرسومة تنسق جهودها نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

و - بيان أن الاستقلال حق طبيعي للشعوب وأن الاستعمار ضرب من الرق يجب القضاء عليه، وإبراز مساوئ الاستعمار، وما جرَّه على البلدان العربية وعلى غيرها من ويلات، وأنه ينبغي في البلاد العربية العمل على بث روح التعاون لتحرير البلاد العربية التي لا تزال واقعة تحت نيره.

ز - توكيد أن النظام الديموقراطي الصحيح أفضل الأنظمة لضمان الحرية والعدالة والمساواة وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع والعمل على اتخاذ الروح الديموقراطية الصحيحة عقيدة راسخة في نفوس النشئ.

وفي مادة التاريخ:

جعل القدر المشترك في المدارس الابتدائية مقصوراً على دراسة تاريخ القطر الذي يعيش فيه التلميذ مع العناية بدراسة الصلات التي تربط هذا القطر بغيره من الأقطار العربية قبل الإسلام وبعده، وفي المدارس الثانوية جعل هذا القدر المشترك مشتملاً على تاريخ العرب قبل الإسلام، وتاريخ العرب بعد الإسلام إلى سقوط بغداد، وعلى تاريخ البلاد العربية منذ بدء النهضة الحديثة حتى الآن،

على أن يعنى مع ذلك، أثناء دراسة العصر الذي يقع بين سقوط بغداد وعصر النهضة الحديثة، بإبراز ما كان بين البلاد العربية من روابط في الحضارة والثقافة وتبادل المصالح واشتراك الميول.

وفي مادة الجغرافيا:

جعل هذا القدر مقصوراً على المدارس الابتدائية على دراسة البيئة المحلية الخاصة حتى تمتد إلى دراسة الأقطار العربية الأخرى، مع إظهار الروابط التي تجمع بين سكانها، ومقصوراً في المدارس الثانوية على دراسة الأقطار العربية في موقعها من الأقاليم الطبيعية دراسة عامة، وعلى دراسة الوطن العربي العام، والوطن العربي الخاص دراسة مفصلة تبرز الروابط التي تصل الأقطار العربية بعضها ببعض.

أما فيما يتعلق بمادة اللغة العربية:

فقد أوصى المؤتمر بضرورة اشتمال برامج التعليم الابتدائي والثانوي على نصوص تشير إلى التعاون العربي، والبطولة العربية، والفضائل العربية كالكرم والإباء وعزة النفس، وإلى الروابط العربية التي تتجلى في بعض المشاهد والآثار على أن تتساوى ساعات الدروس العربية في الأقسام العلمية والأدبية من المدارس الثانوية وعلى أن تخص هذه الدروس بأكبر مقدار ممكن من زمن الدراسة في برامج التعليم.

المؤتمر الثقافي الثاني:

أما المؤتمر الثقافي العربي الثاني الذي عقد في الإسكندرية عام (١٩٥٠) فقد أكمل ما بدأ به المؤتمر الأول من خطوات التوحيد كتوصيته بأن تكون مدة المرحلة الأولى من التعليم ست سنوات على الأقل بعد السادسة، وتوصيته بأن تأخذ الحكومات العربية بأسباب البحث لتوحيد مدة الدراسة في التعليم الثانوي، وتقريب مفاهيمه في جميع البلاد العربية، وحرصه الشديد على طبع الثقافة العربية الحديثة بالطابع القومي.

٣- المؤتمر الثاني لوزراء التربية وميثاق بغداد للوحدة الثقافية العربية:

يمكن أن يعد هذا المؤتمر الذي عقد في بغداد سنة ١٩٦٤ أكثر المؤتمرات الثقافية إصراراً على تحقيق الوحدة الثقافية والدليل على ذلك أنه وضع ميثاقاً

جديداً للوحدة الثقافية حدد فيه أهداف التربية العربية وأوجب على الدول العربية أن تتعاون تعاوناً كاملاً في ميدان التربية والثقافة والعلوم بتبادل الخبرات والمعلومات وثمرات البحوث، وبتبادل الأساتذة والمدرسين والخبراء، وبتبادل قبول الطلبة في المدارس والمعاهد والجامعات الخ... ولعل أكثر هذه القرارات اتصالاً بموضوع بحثنا ما جاء في هذا الميثاق من دعوة إلى وجوب بلوغ مستويات تعليمية متماثلة في جميع الدول العربية وبخاصة توحيد السلم التعليمي وأسس المناهج وخطط الدراسة والكتب ومستوى الامتحانات وقواعد القبول في المدارس، وتعادل الشهادات وأساليب إعداد المعلمين وإدارة المؤسسات التعليمية (المادة ٤) وتنسيق تحقيق إلزامية التعليم في مرحلته الابتدائية على الأقل، ومحو الأمية وتيسير التعليم الثانوي وتنويعه وتمكين ذوي الاستعدادات من الالتحاق بالتعليم العالي والعناية بالتعليم الفني على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية (المادة ٦).

٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

كان التفكير في إنشاء هذه المنظمة كوكالة متخصصة في نطاق الجامعة العربية إجراءاً طبيعياً يتناسب مع الظروف التي حدثت على المستوى العربي والدولي وخطوة موفقة نحو توسيع وتطوير العمل العربي المشترك في مجالات التربية والثقافة والعلوم، اقتضتها ظروف النهضة والتقدم الذي حظيت به الدول العربية عند إنشاء جامعتها. وقد ألحقت بالمنظمة جميع الأجهزة الثقافية التي كانت تضمها اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية وهي الإدارة الثقافية، معهد إحياء المخطوطات العربية، معهد الدراسات والبحوث العربية، الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية، مكتب تنسيق التعريب في العالم العربي، ومكتب الوفد الدائم لدى اليونسكو. وأقيم المؤتمر العام الأول في ٢٥ تموز (يوليو) ١٩٧٠.

أهداف المنظمة:

إن الهدف الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) كوكالة متخصصة تابعة لجامعة الدول العربية يتلخص فيما يلي:

أ - تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية وتنشئة الإنسان العربي الصالح والارتقاء به فكراً وإرادة وخلقاً وسلوكاً لتمكينه من الوفاء بحاجاته الأساسية المادية والروحية والثقافية ليتمكن من القيام بدور نافع في المجتمع العربي بصفة خاصة وفي المجتمع الدولي بصفة عامة.

ب - النهوض بأسباب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والمجتمعية في البلاد العربية برفع مستوى المعيشة فيها.

جـ - النهوض بأسباب التنمية العلمية واستخدام العلم التطبيقي الحديث (التكنولوجيا) لخلق المناخ المناسب لنقل التكنولوجيا في الدول العربية وتأصيلها وتمكينها في المستقبل من خلق أنماط تكنولوجية تتناسب مع الأوضاع البيئية والاجتماعية والاقتصادية في الدول العربية.

د - النهوض بأسباب التنمية البيئية في البلاد العربية لتمكينها من المحافظة على مصادرها وحسن التعامل معها واستخدامها واستعمالها استعمالاً علمياً متوازناً مع احتياجات البلاد العربية حاضراً ومستقبلاً.

هـ - السعي لوصل الفكر العربي الإسلامي والتجارب العربية الإسلامية بالأفكار والتجارب المعاصرة في سياق القضايا المصيرية التي تواجه العالم في إقرار السلام بمفهومه العريض وتأمين حقوق الإنسان وتحقيق نظام اقتصادي ومالي وعالمي عادل وإبراز المداخل العربية الإسلامية في التصدي لمعالجة هذه القضايا.

و - تنمية الثقافة العربية ـ الإسلامية في داخل البلاد العربية وفي خارجها في إطار عالمية المعرفة والإسهام إيجابياً في إقرار الأسس الجوهرية للثقافة العالمية الهادفة إلى إبراز القيم السامية في المجتمع الدولي.

ز - المشاركة تأثيراً وتأثراً في الجهود المبذولة دولياً في تقريب أجزاء العالم لتنمية وسائل الإعلام والاتصال وتنظيم المعلومات وتوثيقها وتيسير تداولها وتحقيق ديمقراطيتها بما يخدم أهداف المنظمة في زيادة فعالية الجهود العلمية والتربوية التعليمية في تحقيق التنمية الشاملة، إنساناً وموارد وعلاقات.

على أن هذه الأهداف والغايات الكبيرة المتنوعة والمتداخلة بين التربية والثقافة والعلوم والإعلام ترتبط برباط وثيق وتتلاحم في مشروعات المنظمة

وبرامجها التي يقوم على تنفيذها كل قطاع من القطاعات العاملة في المنظمة بالمشاركة والتنسيق مع الأجهزة ذات الصلة في داخل المنظمة وفي خارجها في وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة ومراكز البحوث العلمية والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة بهذه المناشط في الدول العربية.

٥- أجهزة المنظمة:

المؤتمر العام:

يتألف المؤتمر العام من ممثلي الدول الأعضاء في المنظمة، ويجوز بناء على توصية من المجلس التنفيذي وبأغلبية ثلثي الأصوات دعوة مراقبين لحضور دورات فعلية يعقدها المؤتمر أو لجانه. وتشتمل اختصاصات المؤتمر العام: تحديد الخطوط الرئيسية لعمل المنظمة واتخاذ القرارات بشأن برامج المجلس التنفيذي السنوية ودعوة الدول العربية إلى عقد مؤتمرات على النطاق العربي في التربية والثقافة والعلوم أو مؤتمرات غير حكومية تتناول نفس الموضوعات، وتقديم المشورة إلى مجلس جامعة الدول العربية في مجالات التربية والثقافة والعلوم، وتلقي ودراسة تقارير الدول الأعضاء السنوية، وانتخاب أعضاء المجلس التنفيذي وتعيين المدير العام للمنظمة، والموافقة على مشروع الميزانية.

المجلس التنفيذي:

يقوم المؤتمر العام بانتخاب أعضاء المجلس التنفيذي من بين مندوبي الدول الأعضاء بواقع عضو من وفد كل دولة، وينضم إليهم رئيس المؤتمر العام بصفة استشارية. وتشمل اختصاصات المجلس إعداد جدول أعمال المؤتمر العام ومتابعة تنفيذ البرامج التي يوافق عليها وتقديم المشورة لمجلس جامعة الدول العربية في الفترة بين الدورات العادية للمؤتمر العام والتوصية بقبول أعضاء جدد في المنظمة.

المدير العام:

يمثل المنظمة ويتولى جميع شؤون الإدارة والإشراف.

الإدارة العامة:

تضم خمس إدارات فرعية هي:

إدارة التربية، إدارة الثقافة، إدارة العلوم، إدارة التوثيق والإعلام، إدارة الشؤون المالية والإدارية.

الأجهزة الأخرى:

معهد إحياء المخطوطات العربية:

أنشئ هذا المعهد بناء على قرار مجلس جامعة الدول العربية في ٤ أبريل (نيسان) (١٩٤٦) وقد أصدرت الأمانة العامة للجامعة قرارها رقم ٥٧٢ في ٢٢ /١ /١٩٥٦ الذي قضى بتشكيل مجلس أعلى بهذا المعهد ووضع نظام مالي وإداري له. ويقوم المعهد بجمع فهارس المخطوطات العربية الموجودة في دور الكتب العامة والخاصة وتلك التي يمتلكها الأفراد لتوحيدها في فهرس عام، وتصوير أكبر عدد ممكن من المخطوطات العربية القيمة ووضعها تحت تصرف العلماء وطلاب البحث وتزويدهم عند الطلب بصورة مكبرة أو إعارة نسخ للعلماء الذين يطلبونها من بلاد أخرى، وطبع صور المخطوطات القيمة الصحيحة النص المقروءة الخط ونشر المهم منها، وتنظيم التعاون بين العلماء والمؤسسات العلمية في مجال نشر المخطوطات. وقد استطاع معهد إحياء المخطوطات منذ بداية إنشائه أن يحقق كثيراً من الإنجازات وذلك عن طريق:

- إرسال بعثات إلى دول عديدة لتصوير المخطوطات.
- القيام بفهرسة المكتبات غير المفهرسة.
- إصدار أعداد منتظمة من المجلة التي يتولى المعهد أمرها.
- نشر عدد كبير من المخطوطات القيمة.

الجهاز الإقليمي لمحو الأمية:

أنشئ الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية وصندوقه العربي المشترك بناء على اللائحة الخاصة التي أقرها مجلس جامعة الدول العربية بقراره رقم ٢٢٣٩

في شهر مايو ١٩٦٧. ويعمل هذا الجهاز على القضاء على الأمية في البلاد العربية بالتخطيط والتنسيق فيما بينها في مجال التشريعات التي تضعها لهذا الغرض، والقيام بعمليات النشر اللازمة لتقويم أعمال محو الأمية والتوعية بها، وتبادل الخبرات والوثائق والمعلومات وتوفير الخبراء والاحتياجات الفنية، والقيام بالدراسات والتجارب والبحوث الخاصة بمحو الأمية وإنشاء المراكز النموذجية ومراكز إعداد القادة والخبراء.

معهد الدراسات العربية العالية:

أنشئ هذا المعهد بالقاهرة وبدأت الدراسة به في ٧ /١١ /١٩٥٢ ويهدف المعهد إلى إعداد شباب عربي مثقف ثقافة عالية ونشر الثقافة العربية عن طريق التدريس والتأليف والنشر والمحاضرات العامة وإقامة القومية العربية على أسس علمية صحيحة وتكييف أسس الثقافة العربية بحيث تنتفع من تقدم المدنية الحديثة.

ويلحق بالمعهد الطلبة الحاصلون على درجات جامعية أو معادلة لها في الآداب والقانون ويتم إعدادهم من خلال إحدى المجموعات: مجموعة الدراسات الأدبية واللغوية، مجموعة الدراسات التاريخية والجغرافية، مجموعة الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والدولية، مجموعة الدراسات القانونية. وتضاف إلى درجات هذه المجموعات دراسات في القومية العربية. وقد تمكن المعهد منذ إنشائه من تخريج عدد كبير من الملتحقين به، كما أصدر عدداً ضخماً من المطبوعات التي تتصل بالأقطار العربية. هذا بالإضافة إلى كونه يضم مكتبة متخصصة تحوي أعداداً كبيرة من الكتب والمجلات التي تبحث أحوال العالم العربي، باللغات العربية والأجنبية.

المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي:

انبثق هذا المكتب عن مؤتمر التعريب الذي عقد في الرباط من ٢ إلى ٧ أبريل (١٩٦١) وتبنته جامعة الدول العربية عام ١٩٦٩ بقرار مجلسها رقم ٢٥٤١ وتشمل مهمة المكتب تجميع بحوث العلماء العرب وتنسيق المصطلحات المعربة فيما بينهم بهدف توحيدها وتنسيق التعاون بين المكتب والمجامع اللغوية والهيئات العلمية المختصة وشعب التعريب في كل بلد عربي ومتابعة التعريب خارج حدود الوطن العربي

والتبيه على ما يرتكب فيه من أخطاء تعزيزاً لمكانة اللغة العربية على النطاق الدولي ومعاونة الحركة المتجهة نحو استخدام اللغة العربية الأصيلة لتحل محل اللهجات المحلية واللغات الأجنبية المستخدمة في بعض البلاد العربية. وقد سعى المكتب لتفيذ أهدافه بطرق عدة أهمها:

- إصدار مجلة اللسان العربي.
- إصدار عدة معاجم في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأشغال العمومية والسياسية.. الخ.
- إعداد كمية ضخمة من المصطلحات العلمية والتقنية مما توصلت إليه المجامع اللغوية والجامعات والمجالس العليا بإصدار مجموعة من الكتيبات في هذا الصدد.

مكتب الوفد الدائم لدى اليونسكو:

يعتبر هذا المكتب حلقة الاتصال بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو في كافة الأمور والاهتمامات المشتركة بينهما والتي تؤدي إلى توثيق الصلة والتعاون بين المنظمتين.

الشعب المحلية:

وهذه الشعب أقسام متفرعة في اللجان الوطنية لليونسكو.

٦- استراتيجية تطوير التربية العربية:

ولتحقيق هذه الغايات الأساسية قامت المنظمة بوضع استراتيجيات كبرى تعالج موضوع التربية في إطاره الشمولي، كاستراتيجية تطوير التربية في الوطن العربي، واستراتيجية تطوير الثقافة العربية في الوطن العربي، وفي خارجه، واستراتيجية تطوير العلوم والتطبيقات العلمية في البلاد العربية، واستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار. وتعتبر استراتيجية تطوير التربية أبرز المشروعات التي تقوم المنظمة بتطبيقها في البلاد العربية. وقد بدأ العمل في وضع هذه الاستراتيجية منذ عام ١٩٧٢ وأقرها المؤتمر العام للمنظمة في عام ١٩٧٨. وقد

درست هذه الاستراتيجية التي قام بإعدادها نخبة ممتازة من الخبراء والمتخصصين في البلاد العربية بالتعاون مع مختلف الأجهزة التربوية في البلاد العربية والإطلاع المبصر على تجارب المؤسسات التربوية المختلفة في العالم.

كما درست هذه الاستراتيجية كافة الإيجابيات والسلبيات التي واجهت البلاد العربية منفردة ومجتمعة في ماضيها وحاضرها والتحديات والمشكلات التي تواجهها في مستقبلها في كيفية المواءمة بين الواقع الممكن والطموح.

وفي ضوء هذه الدراسات العميقة والمتأنية حددت هذه الاستراتيجية الوسائل والأساليب التي تمكن الدول العربية من وضع مبادئها موضع التنفيذ، وتمكينها من التصدي لمشكلات الحاضر والتطلع إلى المستقبل في ثقة لبناء الإنسان العربي كوسيلة وغاية للتنمية الشاملة.

وفي هذا الإطار تتوخى هذه الاستراتيجية تحقيق التكامل بين البلاد العربية من خلال تضافر الموارد المالية والكفاءات البشرية والطاقات الأخرى الكامنة التي يمكن تفجيرها على امتداد البلاد العربية، والتي يمكن عرضها تحت فكرة (قومية المعرفة) حيث يشترك رأس المال المادي العربي مجتمعاً في تنمية رأس المال العربي البشري مجتمعاً.

رابعاً: مستقبل التربية العربية واستراتيجية تطويرها:

١- خطوات وضع الاستراتيجية ومميزاتها:

رأينا أن العمل التربوي العربي قد تنامى على المستوى القومي في العقد الأخير من هذا القرن نتيجة لإنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وقد وضعت المنظمة في رأس أهدافها: تطوير أنظمة التربية في البلاد العربية والتقريب فيما بينها في الوقت ذاته، وهو هدف لا يمكن تحقيقه دون استشراف المستقبل والتخطيط له. وهذا ما دفع وزراء التربية والتعليم العرب إلى أن يقرروا، في مؤتمرهم الرابع الذي عقد في صنعاء، كانون الأول - ديسمبر ١٩٧٢، وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية يمكن لكل قطر أن يستهدي بعناصرها الرئيسية في وضع خطط التربية ودعا القرار لتشكيل لجنة عربية برئاسة الدكتور محمد أحمد الشريف وزير التربية والتعليم في ليبيا.

وقد تم اختيار أعضاء اللجنة من كبار المفكرين والمربين العرب بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة العربية..، وانطلقت في عملها في كل اتجاه يساعد على تكوين معرفة عميقة بتراث الأمة العربية وقيمها، وإدراك واقع المجتمع العربي، ووعي طبيعة الحياة المعاصرة ومتطلباتها، ثم تصور دور الإنسان العربي في العصر الحديث. فعقدت الاجتماعات والندوات وقام بعض أفرادها بزيارات ميدانية لنماذج من المؤسسات التعليمية في البلاد العربية، كما كلفت عدداً من المختصين بإعداد دراسات في عدد من المسائل الرئيسية التي تعالجها، وقامت باستعراض الوسائل المتوافرة عن شؤون التعليم والتربية وعن شؤون المجتمع العربي بصورة عامة.

وقد توصلت اللجنة خلال عمل دائب استمر أربع سنوات إلى وضع مشروع مبدئي قدم إلى المؤتمر الرابع للمنظمة (اليكسو) بين ٢٧ /١٢ /١٩٧٥ ـ ١ /١ /١٩٧٦. وبعد دراسة المشروع من قبل لجنة خاصة، أجري عليه بعض التنقيح والتطوير وعرض على اجتماع لنخبة من المفكرين والمربين العرب في ٥ و٦ /١ /١٩٧٧، ثم تمت صياغة التقرير النهائي وعرض على وزراء التربية والتخطيط العرب في مؤتمر استثنائي عقد في أبو ظبي في تشرين الثاني، نوفمبر ١٩٧٧، وطلب من الدول العربية دراسته وإعداد تقارير عنه لعرضها على المؤتمر العام بالمنظمة في دورة استثنائية تعقد لهذا الغرض. وقد أقر المؤتمر العام هذه الاستراتيجية في دورته غير العادية الأولى التي عقدت في الخرطوم بين ٢٩ /٧ -٢ /٨ /١٩٧٨.

٢- تحليل الاستراتيجية:

أ- التعريفات والأسس:

يعرف التقرير «الاستراتيجية» بأنها: مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولاً إلى أهداف محددة. وما دامت معنية بالمستقبل فإنها تأخذ بعين الاعتبار احتمالات متعددة لإحداثه، فتنطوي على قابلية للتعديل وفق مقتضياته. وهي تقع وسطاً بين السياسة والخطة(١).

---

(١) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص٣٠.

أما الأسس التي استند إليها واضعو التقرير واهتدوا بها في رسم الاستراتيجية فهي:

١ - ينظر إلى التربية باعتبارها نظاماً شاملاً تتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة، يصدق ذلك على مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وعلى أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها، وعلى المتعلمين والمعلمين والقائمين على إدارتها على السواء، ويصدق ذلك عليها نظاماً قومياً شاملاً وأنظمة قطرية متعددة، كما يصدق على مؤسساتها مؤسسة إلى جانب مؤسسة.

٢ - ينظر إلى نظام التربية على أنه واحد من جملة أنظمة يشتمل عليها المجتمع. ويتم فهمه على حقيقته بإدراك صلاته بالأنظمة الأخرى: اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، فهو بصورة عامة نظام فرعي مع أنظمة فرعية مماثلة تنبثق جميعها عن نظام أكبر يتألف منه المجتمع، تتبادل معه التأثيرات أخذاً وعطاء ـ تأثراً وتأثيراً.

٣ - إن في الإسلام، عقيدة ونظاماً، قوام الحياة السليمة للإنسان والمجتمع. وقد اهتدى به العرب كما اهتدت به أمم أخرى غيرهم. فكان أساساً لحضارة إنسانية شاملة، وعماداً لثقافة غنية بأنماط الحياة السليمة. فلابد أن تستلهم أصوله ومبادئه وأن يستند إليها في تطوير التربية العربية وفيما يترتب عليها من تطوير المجتمع وتجديده.

٤ - إن العرب أمة واحدة، لها من مقومات القومية مجتمعة ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم... وحسبنا ونحن نتحدث عن دور التربية في تحقيق إرادة التغيير الشامل في الأمة العربية أن نخص من تلك المقومات وحدة اللغة ووحدة المصالح المشتركة والمصير الواحد، ويترتب على ذلك أن نؤكد هذه الحقيقة في النظر إلى المجتمع العربي وإلى التربية فيه.

٥ - إن الأمة العربية لا يسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الدولي وعن الحضارة المعاصرة، بل إن من خصائصها على طول تاريخها وفي أصول ثقافتها أن تتصل بالشعوب الأخرى وثقافاتها وتتفتح على الحضارة وإنجازاتها، ويترتب على ذلك أن يحيط المجتمع العربي والتربية العربية

بالعالم المعاصر ومجمل أحواله الحضارية فكراً وأنظمة وواقعاً، استيعاباً للثورة العلمية التقنية وللمذاهب الفكرية السليمة فيه، ومشاركة في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

٦ - إن التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بجملتها، جسماً وفكراً ووجداناً وإرادة وخلقاً، تتحقق على خير وجوهها إذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها. وهي إنما تفهم بالاستناد إلى الفكر الإنساني وتطور العلم الحديث في مجال العلوم السلوكية خاصة، والممارسة الواقعية والتجريب، وتحتاج إلى سند من التحليل الفلسفي والتحليل العلمي، يعنى الأول خاصة بالأهداف والغايات، والثاني بالأساليب والوسائل والعمليات.

٧ - إن الاستراتيجية بحكم طبيعتها تستند إلى الواقع الذي تنطلق منه، ولكنها تمت إلى المستقبل الذي تهدف إليه. واستراتيجية التربية لابد لها من أن تأخذ بعين الاعتبار واقع التربية العربية في مجتمعها: تشخص مشكلاته وحاجاته وإمكاناته، وتستخلص ثمرات التحليل الفلسفي والعلمي الملائم لها كما تأخذ بعين الاعتبار المستقبل فتمد بصيرتها إلى احتمالاته وتطوراته[(١)].

ب- المبادئ والأهداف:

وقد استقى واضعو التقرير من هذه الأسس عدداً من المبادئ تقع وسطاً بين الفلسفة الاجتماعية والسياسة التربوية. فهي بحاجة إلى مزيد من التحليل والسند الفكري فتؤلف مثل تلك الفلسفة، وتحتاج إلى مزيد من التحديد والتكييف للأحوال المجتمعية لتسهم في تطوير السياسات التربوية القائمة. ولابد من أن ينظر إلى هذه المبادئ بصورة شاملة متكاملة تكشف عما بينها من التداخل والتفاعل واستناد بعضها إلى بعض:

١ - **المبدأ الإنساني (الفردي):** ويشمل بين دلالاته:

- تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع وفي نظام الوجود عامة.
- تمكين المتعلم من تطوير شخصيته من جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية الاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة.

---

(١) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ص٣٣، ٣٤.

٢ - **مبدأ التربية للإيمان:** ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي:

- عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمين، وبالإسلام خاتم رسالات السماء، وبالديانات الأخرى لأتباعها من أهل الكتاب، واعتبار الدين من أخص ما يتميز به الإنسان.
- عناية التربية بما أقره الدين من مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع ومن اعتماده على هدي عقله وهدي ضميره في سعيه المتكامل نحو الكمال.
- عناية التربية بتحقيق التوازن في شخصية الإنسان، من حيث حاجات الجسم والروح والفكر والعمل والحاضر والمستقبل.

٣ - **المبدأ القومي:** ويشمل بين دلالاته:

- إن التربية ذات وظيفة اجتماعية، تتفاعل مع مجتمعها تأثراً به وتأثيراً فيه وتعمل على خيره وتقدمه.
- إن التربية ذات انتماء قومي، تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها وعليها أن تتمثلها، وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطورها فتعمق الوعي بها وبالمساهمة في تحقيق أهدافها.

ويترتب على هذا المبدأ جملة من الموجهات في التربية فكراً وتطبيقاً، ومنها:

- إبراز المهمات الاجتماعية والقومية للتربية وتيسير نهوضها بوظائفها لتكوين المواطن العربي الملتزم، عضواً نافعاً في مجتمعه، وممثلاً لخير خصائص أمته...
- تطوير صيغ تربوية وثقافية جديدة لمواجهة التحدي الصهيوني في فلسطين والوطن العربي عامة... على أن تشمل هذه الصيغ تربية جديدة لأبناء فلسطين حتى يستردوا حقوقهم فيها كاملة.
- التوجيه القومي العربي للتربية والثقافة والعلوم، من حيث سياساتها وأهدافها ومحتواها ومؤسساتها، وجعل العمل من أجل الوحدة العربية محوراً رئيسياً لها.
- قومية العمل التربوي العربي: فنهوض التربية العربية بمهماتها القومية رهن بالعمل العربي المشترك في رسم سياساتها وصياغة أهدافها ووضع

استراتيجيتها والتخطيط لها وتطوير مؤسساتها. وما يترتب على ذلك من حشد الكفايات وتبادل الخبرات والتعاون في الموارد والإمكانات.

٤- **المبدأ التنموي:** ويشمل بين دلالاته:

- اعتبار التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض، ومشاركة المواطنين جميعهم على شرعة التعاون والمساواة، هي الصيغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه.

٥- **المبدأ الديموقراطي:** ويشمل بين مدلولاته ما يأتي:

- المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون وفي تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفايات، وتقدير كرامة الإنسان واحترامها.

٦- **مبدأ التربية للعلم:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى، فكراً وتطبيقاً، وبالتالي أن تجعله جانباً من الثقافة العامة وأساساً للحياة وللتنمية الشاملة في الوطن العربي.
- أن تساهم التربية في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسساته ومؤسسات التعليم العالي عامة في الوطن العربي والعلماء العرب عامة من المشاركة الفعالة في الثورة العلمية استيعاباً لمنجزاتها وإسهاماً في إغنائها، وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي.

٧- **مبدأ التربية للعمل:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين رئيسيين في الخبرة الإنسانية.
- اعتبار العمل على تعدد أنواعه اليدوية والفكرية والاجتماعية ركيزة للتربية وجانباً رئيسياً في محتواها وأساليبها.

- عناية التربية بإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوراته المستقبلية وتوثيق صلاتها بمؤسساته والمساهمة في الاستجابة لحاجات التنمية الشاملة.

٨- **مبدأ التربية للحياة:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- تقرير الحياة باعتبارها نعمة يمن الله بها على الإنسان، فالمحافظة عليها حق أصيل يجب أن يصان.
- إدراك أن التعلم قائم في صميم حياة الإنسان وأنها (أي الحياة) إنما تتطور وتغنى به، ولا يصبح التعلم مجدياً إلا بمقدار ما يتصل بالبواعث الأصيلة للحياة وبحاجاتها المتجددة باستمرار.
- إدراك أن التربية حياة متجددة ونمو متواصل، وحرمانها منهما حرمان لأهم خصائصها.

٩- **مبدأ التربية للقوة والبناء:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- إن التربية للحياة كلما كانت ذات شمول وتكامل وذات تنظيم وكفاية، فهي تربية للقوة.
- إن التربية للقوة يمكن أن تتجلى قوة في شخصية المتعلم وإرادته، وقوة في المجتمع وتماسكه، وقوة في الأمة ومنعتها.

١٠- **مبدأ التربية المتكاملة:** وتشمل بين دلالاتها ما يأتي:

- حاجة الإنسان إلى تربية شاملة متكاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيته الروحية والفكرية والخلقية والجسمية.
- قدرة الإنسان غير المحدودة بزمان أو مكان على التعلم وعلى متابعة تربية ذاته طول مراحل عمره.

١١- **مبدأ الأصالة والتجديد:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- الأصالة تعني التمسك بخير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، فهي تمثل الماضي الحي.

- التجديد يعني توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية متميزة بالابتكار ملائمة لتغير مطالب الحياة وأحوالها في الزمان والمكان، مطلة على المستقبل.
- إن هذين الاتجاهين ليسا بالضرورة متناقضين، بل الأحرى أن يكونا متكاملين، وهما ماثلان في التطور السليم للأحياء عامة وللإنسان خاصة وللمجتمعات والحضارات.

١٢- **مبدأ التربية للإنسانية:** ويشمل بين دلالاته عناية التربية بما يأتي:

- وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والأخوة الإنسانية عامة.
- الخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان ومن الحروب وأسلحة الدمار.
- العمل من أجل التفاهم والإخاء بين الشعوب ومن أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة باعتباره السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان.

أما الهدف البعيد للتربية العربية فيضعه التقرير تحت عنوان:

ملامح الإنسان العربي والمجتمع العربي للمستقبل:

فالإنسان العربي الذي تريد التربية تكوينه وفق هذه المبادئ هو:

- معتز بكرامته، على وعي بحقوقه، متمسك بها، وعلى وعي بواجباته حريص على النهوض بها، يجعل من إيمانه بالله وبرسالات السماء استجابة لدواعي العقيدة الدينية، وهي من أخص ما يتميز به الإنسان ويستمد من ذلك الإيمان التمسك بالقيم الإنسانية والاعتماد على هداية عقله وهداية ضميره في مواجهة مشكلات الحياة وتحمل مسؤولياتها، والموازنة بين مطالب الجسم ومطالب الروح فيها، والسعي في خيره وخير مجتمعه وخير الإنسانية بلا تناقض ولا انفصام.
- يعتمد على جهوده الذاتية في التعلم لتربية نفسه وتطوير شخصيته من جميع جوانبها، ويقبل على الحياة في تجارب منتقاة على تعدد أنماطها، ويجعل منها سبيلاً لتطوير شخصيته ومواصلة تربيتها غير متقيد بزمان أو مكان(١).

(١) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ص٢٢٦ -٢٤٠.

جـ- الأسبقيات:

يتضمن التقرير توصيات مفصلة تتعلق بجميع جوانب التربية، لا نستطيع التوسع فيها، لذلك سنكتفي بعرض الأسبقيات التي يرى التقرير البدء بها للاعتبارات التالية:

- إنها تعبر عن ضرورة مواجهة مشكلات حادة تتجمع فيها ومن حولها مواطن الضعف في التربية العربية بوجه خاص وفي الحياة العربية بوجه عام وهي مشكلات دارت حولها الحلول منذ مدة طويلة، ولكنها ما زالت قائمة بأحجام كبيرة، وتمتد آثارها إلى قطاعات رئيسية في المجتمع وإلى جوانب حيوية في حركته.
- إنها تتناول قضايا ومشكلات تشترك فيها جميع البلاد العربية ولو بدرجات مختلفة نسبياً، ومعالجتها بالتحليل والعرض ماثلة في ثنايا هذا التقرير.
- إنها تحتاج إلى تضافر الجهود سواء على المستويات القطرية أو القومية لأهميتها وخطرها في وضع أو استكمال البنية القاعدية اللازمة للانطلاق في حركة التجديد في نطاق التنمية الشاملة.
- إن هذه الأسبقيات تتصل مباشرة بمطالب التنمية وحاجتها من القوى البشرية ومن الظروف الاجتماعية المؤاتية التي تضمن لها الحركة والاستمرار.
- إن اختيار هذه الأسبقيات يتضمن التحرك من الفكر إلى الوقائع والبدء بتطبيق الاستراتيجية المقترحة من المداخل السليمة.

وفي ضوء هذه الاعتبارات يمكن تعيين الأسبقيات الآتية:

- التعليم الأساسي: لإقرار الأصول الديموقراطية في التربية العربية ومعالجة مشكلة الفئات المحرومة.
- تنويع التعليم الثانوي: لتوفير الأطر المتوسطة اللازمة للتنمية الشاملة.
- النهوض بنوعية التربية: لتجنب الفقد (الإهدار) في التربية بأسبابه ومظاهره.

- تطوير مؤسسات التعليم العالي: لقطع مسافات التخلف بسرعة وتوجيه المستقبل العربي نحو الأهداف المنشودة، وربطه بمطالب التنمية الشاملة.
- تطوير الإدارة التربوية: لضمان سرعة الحركة وجودتها على مستويات العمل التربوي كله.
- تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم: للرفع من نوعية التعليم[١].

ختام:

رأينا أن المنطقة الواسعة التي امتدت إليها الفتوحات العربية، من المحيط الأطلسي إلى الخليج العربي كانت مأهولة بأقوام ذات تاريخ بعيد وحضارات مجيدة ولغات وأديان مختلفة. ولكن تلك الأقوام لم تكن منعزلة، بعضها عن البعض الآخر، كل الانعزال عبر الزمان والمكان. فحضارات مصر والهلال الخصيب وشمال أفريقيا كانت تتبادل السيطرة على المنطقة. وحضارات جزيرة العرب تتبادل المد والجزر فيها، والموجات البشرية تتنقل في أرجاء المنطقة الواسعة دون وجود حدود فاصلة بين الأمكنة المتجاورة والموجات البشرية المتلاحقة. وهذا ما سهّل اندماجها فيما بعد في ثقافة عربية ـ إسلامية واحدة، إضافة إلى موقف هذه الثقافة المتسامح فيما يتعلق بالدين. فقد خُيِّر أصحاب الديانات الأخرى بين اعتناق الإسلام والبقاء على دين آبائهم؛ بل حتى فيما يتعلق باللغة، فكانت العربية لغة العلوم (علوم النقل وعلوم العقل). أما لغة الأسرة، والشارع والسوق فكانت تسير بحسب درجة الاندماج التي ترتضيها المجموعة البشرية.

ومن المعروف أن الحكم العربي المركزي ـ الذي حدث الاندماج في إطاره ـ لم يدم طويلاً، وأعقبته مرحلة من التفتت السياسي استولت فيها على السلطة بعض تلك المجموعات مشكّلة دويلات ودولاً متفاوتة في الحجم منها: البويهيون والطولونيون والإخشيديون والسلاجقة والزنكيون والأيوبيون والمماليك وصولاً إلى الإمبراطورية العثمانية. وصاحب ذلك قدوم روافد بشرية جديدة من أقاصي

(١) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ٣١٦.

الشرق (كالتتر والمغول) ومن الجنوب (الزنج) ومن الشمال (الصقالبة والشراكسة والأرمن)، وبالتالي حدوث المزيد من التنوع الثقافي.

وجدير بالذكر، وهذه من الظاهرات الفريدة في التاريخ، أن التفتت والانحطاط على صعيد السياسة والاقتصاد، لم يزعزعا الثقافة السائدة. فقد ازداد التمسك بالثقافة العربية ـ الإسلامية وامتد نفوذها إلى الجحافل الغازية والشعوب التي وقعت تحت سيطرتها، وانتشرت مؤسساتها انتشاراً لم تعرفه من قبل. حدث كل ذلك على الصعيد الكمي، ولكن الجانب الكيفي فيها عانى من الركود والتقوقع. وحين أطل القرن التاسع عشر واحتك العرب بالغرب حدثت الصدمة. فالغرب الذي كان في تصور أبناء الأمة العربية ـ الإسلامية متخلفاً ضعيفاً، تقدَّم وغزاهم في عِقر دارهم حاملاً معه من أسباب القوة ما لم يكونوا يحسبون.

هذه بعض جوانب التنوع والتغير التي جرت في القرنين الأخيرين. على أن ذينك القرنين جاءا بتنوعات وتغيرات جديدة بعضها مقصود وبعضها الآخر فرضته ظروف خارجة عن الإرادة العربية وأهمها:

أ- بداية اليقظة ونشوء الوعي القومي:

يقول قسطنطين زريق «إن الفكرة القومية لم تكن معروفة من قبل شعوب الشرق الأوسط خلال عهد الاحتلال العثماني. ولم يكن أبناء هذه الشعوب يعدّون أنفسهم أعضاء في أمة عربية عظيمة شاملة، بل مجرد رعايا للخليفة، يتمايزون فيما بينهم بالديانة التي ينتمون إليها والمقاطعة أو الولاية التي يسكنونها. من هنا تأتي أهمية إبراهيم باشا خلال سنوات حكمه التسع لسورية ولبنان. فقد نشر التعليم، لا سيما التعليم الحديث على النموذج الغربي. ومع نشوء طبقة متعلمة تتمتع بالوعي السياسي، أصبح الجو مهيئاً لظهور القومية العربية».

وما إن أطل النصف الثاني من القرن التاسع عشر حتى انتشرت الدلائل الكثيرة على هذا الاتجاه الجديد. فقد تكونت جمعيات سرية، وانتظمت فئات سياسية، ووضعت مخططات لتحقيق المطامح القومية. على أن الرياح جاءت بما لا تشتهي السفن. فبعد الحرب العالمية الأولى ١٩١٤ -١٩١٨ تعرض العرب لخيبات أمل متعددة، أبرزها:

- تحطيم آمالهم في الوحدة العربية بتأسيس دويلات صغيرة خاضعة للنفوذ الغربي، ذلك الإجراء الذي دعم التجزئة بدلاً من أن يمهد للوحدة، ولكنه لم يقض على حلم الدولة العربية الكبرى.
- زرع إسرائيل في قلب الوطن العربي، وهو الإجراء الذي رأى العرب فيه تهديداً، لا لوحدتهم فحسب، بل لوجودهم أيضاً. وهذا ما أدى إلى الشعور بالخطر المشترك والتفكير بطريقة ناجعة لمواجهته.

وهكذا برزت تساؤلات عدة، أصبحت محور الفكر السياسي والاجتماعي، وهي: ما الوطن؟ ما الأمة؟ ما الجماعة التي يجب أن تكون مصدر السلطة السياسية وموضوع انتماء الأفراد؟ ما مضمون القومية العربية وما مدى ارتباطها بالدين الإسلامي؟

وحين دخل النفوذ السياسي والثقافي السوفييتي إلى المنطقة، أضيفت تساؤلات جديدة أهمها:

ما الاتجاه الذي يجب أن تتخذه الحكومات في محاولاتها لتحقيق التمية والتقدم؟ هل هو الديموقراطية بمفهومها الليبرالي الذي يسعى لتحقيق الحريات الفردية؟ أم بمفهومها الاشتراكي الذي يهدف لتحقيق العدالة الاجتماعية؟

ومن الطبيعي أن يحتدم الصراع بين الاتجاهات المختلفة.

ب- أزمة التجديد:

حين أطلع العرب على مدى الغنى والقوة والتفوق الذي بلغه الغرب عن طريق الثقافة الصناعية الحديثة، راحوا يقتبسون من هذه الثقافة في معظم جوانبها كالعلم والتقنية والتربية وأنظمة الإدارة والقوانين وحتى في ميادين الفلسفة والآداب والفنون وغيرها.

وهكذا برزت الأزمة التي أطلق عليها «البرت حوراني» اسم «أزمة التجديد» وتتلخص في شعور الفرد العربي بالتمزق لأنه أصبح يعيش، نتيجة لهذا الاقتباس، في عالمين كلاهما غريب عنه: عالم الثقافة التقليدية التي لا تستطيع بوضعها الحالي توفير حاجاته، وعالم الثقافة الصناعية الحديثة التي تشعره في كل لحظة بالنقص لأنه يستهلك منتجاتها دون أن يسهم في بنائها.

كيف يستطيع هذا الفرد التوفيق بين تراثه القديم والثقافة الصناعية الحديثة وتكوين ثقافة جديدة منسجمة خاصة به؟

جـ - تغيرات اجتماعية وسياسية أخرى:

وخلال القرنين الماضيين أيضاً، طرأت تغيرات كبيرة ترجع بصورة رئيسة إلى انتشار التعليم ووسائل الاتصال والنقل الحديثة وقيام التصنيع والتمدين. وهذه الإنجازات ربطت الصحراء والريف والمدينة بعضها ببعض، وخففت قوة الولاءات القديمة للأسرة والقبيلة، وغيّرت دور المرأة داخل المنزل وخارجه، مع أن مساواتها بالرجل ما تزال بعيدة. كما أدت إلى تفجر الحاجات والآمال والمطامح، وتأجج الصراع الطبقي والسياسي؛ وبالتالي إلى قيام الأحزاب السياسية والانقلابات العسكرية، ومطالبة بعض الأقليات الإثنية واللغوية والدينية بتوكيد هويتها الثقافية.

هذه التغيرات جميعاً، المقصود منها وغير المقصود، والإيجابي والسلبي، لم تساعد في انتشال الثقافة العربية من وضعها المتخلف ونحن ندخل الألفية الثالثة. فما العمل؟

سبل تجديد الثقافة العربية وتوكيد هويتها في إطار التنوع والوحدة:

ذكرت أن الجمود ران على الثقافة العربية ـ الإسلامية خلال ما يقرب من عشرة قرون، لذلك كان من الضروري الإسراع في عملية التغيير، ولا أقول البدء، لأن هذه العملية بدأت فعلاً خلال القرنين السابقين.

وأذكّر هنا، بأن العرب حاولوا التغيير في القرن التاسع عشر، ضمن ما سمي **عصر النهضة**. فاستقدموا خبراء من الغرب، وأرسلوا بعثات كثيرة إليه، بذلت جهوداً جبارة لتعلم العلوم والتقنيات الحديثة، وترجمتها إلى اللغة العربية لنشرها على نطاق واسع، كما كوّنوا مترجمين ومعلمين ومدربين على جميع المستويات. ولكن هذه التجربة المعاصرة لم تنجح كما نجحت سابقتها في القرون الإسلامية الأولى.

لقد قدمت فرضيات عديدة لتفسير عدم كفاية هذه الإجراءات في تكوين نهضة حقيقية، منها وقوع معظم الأقطار العربية في قبضة الاستعمار، وفقدان العرب السيطرة على مصائرهم ردحاً من الزمن؛ واستمرار الثقافات الصناعية في التقدم، في حين تمت التجربة الأولى في وقت كانت الحضارات السابقة تعاني من الركود، بل والتراجع.. وغير ذلك.

ما مردّ ذلك؟ هل هو التخلف وضعف الطاقات البشرية؟ أم هو نقص الشجاعة الضرورية للنقد والتعديل والحذف أحياناً لبعض السمات الثقافية التي تمثل عوائق رئيسة أمام تجديد الثقافة؟ إنه في الواقع مزيج من هذا وذاك.

لقد كان جيل الرواد في القرن الماضي يتصور أن الخطر الذي يتهدد الأمة العربية يتمثل في محاولات التتريك التي قامت في أواخر العهد العثماني، وطمس الثقافة العربية التي باشرها الاستعمار الأوروبي لإلحاق أبنائها بثقافته. لذلك نادوا أولاً بالاستقلال عن الدولة العثمانية، ثم بالانعتاق من الاستعمار وجمع العرب في دولة واحدة. وفي اعتقادهم أن تحقيق الاستقلال يؤدي بالضرورة إلى تشكيل دولة الوحدة. ولكن الأمور لم تسر وفق هذا الاعتقاد، وظهر للأجيال التالية أن عدم سيطرة العرب على مصيرهم يرجع بالدرجة الأولى إلى تخلفهم ثقافياً، وأن خلاصهم رهن بتخلصهم من التخلف.

وربما كان من الضروري أن نضيف إلى ذلك عقدة الخوف من نقد الذات، بالرغم من الشعور العميق بتخلفها، فالثقافة القائمة هي التراث بالنسبة للعرب. والتراث كالأب يجب أن يحترم بالرغم من نقاط الضعف العديدة التي يشكو منها. وقد يشيرون إليه تلميحاً ولكنهم لا يتناولونه صراحة بالنقد والتجريح.

وقد قدّمت المؤلفة في بحوث سابقة تصوراً لأشكال من التغيير، يمكن عرضها بإيجاز في إطار الإجابة عن الموضوع المطروح:

أ- توسيع قاعدة الثقافة العربية بالعودة إلى الجذور التاريخية لرفدها بنسغها الحضاري وزيادة اللحمة بين أبنائها

حين أراد الأوروبيون الخروج من العصور الوسطى المظلمة عادوا إلى الأدبيات القديمة اليونانية والرومانية، ودرسوها دراسة معمقة أفضت إلى بث روح

جديدة في الثقافة الراكدة، تلك الروح التي عمّت أوروبا من جنوبها إلى شمالها وأحدثت عصر النهضة.

وإذا ما بدا لنا أن نتساءل عن الجذور التاريخية للثقافة العربية، يمكننا أن نجد الجواب في ماضي المنطقة التي تشكل الوطن العربي حالياً، ولا سيما في عطاءاته الحضارية المادية والفكرية. وإذا ما سأل سائل عما إذا كانت تلك الثقافات تنطوي على معجزة تشبه المعجزة اليونانية، أقول: إن هذا الماضي لم يدرس بعد دراسة علمية متكاملة على يد أبنائه. وقد تضمنت مشروعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في العقدين الماضيين مشاريع لوضع «كتاب أم» في تاريخ الفكر التربوي لكل من المراحل التاريخية الثلاث: حقبة ما قبل الإسلام، والحقبة الإسلامية الوسيطة، والحقبة الحديثة. وقد أنجز منها مشروع الفكر التربوي العربي - الإسلامي فقط؛ ذلك الكتاب الذي شكّل مرجعاً لجميع العاملين في الميدان التربوي، كما شكل تدريباً علمياً جيداً للمخططين والباحثين الذين أسهموا في جمع مواده وتحريره ونقده. وحبذا لو يتبعه مشروع حقبة ما قبل الإسلام، لأن فيه جمعاً لتاريخ المنطقة المفتت، وتوعية بالتواصل والترابط الثقافي بين جميع أبناء الوطن الكبير.

والحقيقة أن الاتجاه إلى توسيع مفهوم التراث الثقافي تعود بدايته إلى منتصف القرن الماضي.

ففي رسالة قدمها منير بشور في حزيران ١٩٥٨ للحصول على درجة الماجستير من الجامعة الأمريكية ببيروت تحت عنوان «الأسس الحضارية للتربية في سومر وأكاد» يقول في المقدمة: «في هذه الفترة التي يواجه العالم العربي فيها تململات حضارية تمس مصيره في الجوهر، يلاحظ المدقق افتقار مجموع الشعب إلى وعي صحيح لماهية الشخصية الحضارية لهذه البقعة من العالم. والشخص الواعي المسؤول حين يطلع على تاريخ التربية وتطورها في مختلف بلدان العالم لا يسعه إلا أن يلتفت إلى تاريخ أمته لينقب فيه عن خصائصها التربوية كوسيلة لتبني هذه الشخصية التاريخية. ذلك أن الأساس في كل عمل إصلاحي جدي هو معرفة الذات سواء أكان المعني بالإصلاح الفرد أم الأمة؛ إذ دون معرفة الذات يبقى الجهد الإصلاحي مشوشاً ومضطرباً، من الصعب أن يؤدي إلى الغاية المرجوة».

ومن الواضح أن هذه الرسالة دعوة لتوسيع قاعدة التراث بحيث تشمل جميع الحضارات التي قامت في المنطقة منذ سومر وأكاد.

والملاحظ أن النصف الثاني من القرن شهد تردد هذه الدعوة على أكثر من لسان، ومنها قول نشأت حمارنة في «تاريخ أطباء العيون العرب» الذي أثبتناه فيما سبق، ونكرره هنا: «لذلك فنحن العرب، نحس بأننا ورثة كل هذه الحضارات التي ازدهرت على أرضنا بدءاً من سومر في أقصى الشرق، ومروراً بمصر القديمة، إلى أقصى جبال الأطلس وصحراء إفريقيا، ونحس كذلك بأن هؤلاء جميعاً هم أجدادنا. وهذا لا يتناقض مع إحساسنا العارم بالعروبة، بل يغذيه ويغنيه ويعطيه معنى إنسانياً رفيعاً».

وفي إطار الهوية الثقافية العربية أيضاً، نستعيد أبيات الشاعر سليمان العيسى:

وأبعـــدُ نحـــنُ مـــن عـــبسٍ	ومـــن مُـــضَرٍ نَعـــمْ أبعـــدْ
حمـــورابي وهـــاني بَعـــلُ	بعـــضُ عطائِنـــا الأخلـــدْ
لنـــا بِلقـــيسُ والأهـــرامُ	والـــبرديُ والمعبـــدْ
ومـــن زيتوننـــا عيـــسى	ومـــن صـــحرائنا أحمـــدْ
ومنـــا النـــاسُ يعرِفهـــا	الجميـــعُ - تعلمـــوا أبجـــدْ

وفي حوار حديث نسبياً أقامه مركز دراسات الوحدة العربية يقول «السيد يسين»:

هل التراث هو التراث العربي - الإسلامي فقط؟ إن قلنا ذلك فنحن نتجاهل ثقافات متعددة عاشت في الوطن العربي وأثرت، وما زالت تؤثر على الممارسات الراهنة. ففي مصر مثلاً لا يمكن تجاهل الثقافة المصرية الفرعونية ولا الثقافة القبطية، وفي بلدان عربية أخرى سنجد ثقافات أخرى ما زالت لها رموزها وتأثيرها.

ويقول محمد عابد الجابري: «يميل التصور السائد اليوم للثقافة العربية القومية إلى جعل نقطة بدايتها في العصر الجاهلي. وهذه في نظرنا نقطة بداية

ضعيفة جداً تحرم الثقافة العربية من مجالها الحيوي والتاريخي. بل تقطعها عن أصولها وفصولها.

إن الحياة الأدبية والفكرية في العصر الجاهلي لم تكن سوى مظهر من مظاهر ثقافة أوسع، بل لقد كانت مجرد امتداد خافت لحقل ثقافي واسع وعميق وغني تمتد جذوره إلى المصريين القدماء، والسومريين، والفينيقيين، واليمنيين القدماء، والسريانيين، وسكان المغرب العربي الأمازيغ».

هذه أمثلة قليلة تشير إلى تعاظم الدعوة لتوسيع مفهوم التراث والهوية الثقافية.

فالثقافات لا تبزغ فجأة، بل إن لها جذوراً.

وهي ـ كما ذكرت ـ لا تبدأ من الصفر، ولا تتوقف عند نهاية.

وفي هذا المفهوم الموسع فائدة عملية مباشرة تتمثل في تعزيز الوحدة الثقافية العربية، وأخرى بعيدة ترتجى من دراسة هذه الجذور الثقافية بشكل معمق ورؤية جديدة.

فالتاريخ تعاد كتابته من جديد في ضوء ما يأتي به الزمن من معطيات.

ب - متابعة الخطوات التي خطتها النهضة الحديثة في القرنين الأخيرين وحصر منجزاتها لتقويمها:

من المعروف أن رجالات النهضة الحديثة قاموا بإحياء التراث العربي الجاهلي، والعربي - الإسلامي في مجالاتهما العديدة. ولكن عملهم هذا لم يتابع متابعة كاملة تساعد العاملين في ميدان معين على تكوين صورة واضحة عن تطور ميدان اهتمامهم، ومحتواه، وأعلامه، وتطور البحث فيه، مع العلم أن هناك متابعات محدودة ينبغي ذكرها كنموذج لما يمكن عمله. أعرف منها المشروع الذي أشرفت عليه الجامعة الأمريكية ببيروت في الستينيات من القرن الماضي، والذي تمثل في تكليف كبار العاملين في بعض المجالات إجراء جرد أو مسح لما تم في مجالهم خلال القرن الأخير. وقد توّج هذا المشروع بإصدار مؤلفات مثل: نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مئة عام، ومعالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المئة سنة الأخيرة، والإنتاج الفلسفي في المئة سنة الأخيرة في العالم العربي.

إن هـذا العمـل الجليـل يـذكرنا بالمتابعـة والتقـويم اللـذين ظهـرا في فتـرة التدوين الأولـى، التـي بـدأت أولاً في مجـال الحـديث الشـريف والغـرض منهـا واضـح وهو نقد الحديث ومعرفة رجاله. إلا أنهـا مـا لبثـت أن امتـدت إلـى مجـالات الثقافـة الأخـرى منـذ القـرن الثالـث الهجـري / التاسـع الميلادي، فظهـرت مؤلفـات «طبقـات الشعراء» و«طبقات الفقهاء» و«طبقات الأدباء والحكماء والأطباء وغيرهم».

ومما يفيد في هذه المتابعة إصدار الدوريات والمعاجم المتخصصة والفهارس والكشوف والموسـوعات وغيرهـا علـى صـعيد الـوطن العربـي. وهـي موجـودة فعـلاً، ولكنها لا ترتقي إلى المستوى المطلوب كماً وكيفاً.

ولا بـأس، بهـذه المناسـبة، مـن أن أشـير إلـى أنـي ترجمـت دراسـة فرنـسية صدرت عن المعهد الفرنسي لدراسـات الشـرق الأوسـط بعنـوان: الإبـداع الروائـي في سورية، من ١٩٦٧ إلى الآن. وذلك على سبيل متابعة هذا المجال.

جـ - فتح الثقافة العربية الحالية على منجزات الحضارة العالمية للمساعدة على تجديد دمائها ورفع مستوى عطائها:

هناك عدة تجـارب وأنشطة قامـت في المجـال التربوي والأدبي الفنـي، يمكن الاسترشاد بها كأمثلة لتحقيق ذلك.

فخلال تعديل كتب اللغة العربيـة في أوائـل السـبعينيات مـن القـرن الماضـي في سورية، عمل سليمان العيسى بوصفه الموجه الأولى للغة العربية آنـذاك، علـى وضـع مفهومه في الأصالة والتجديد في الثقافة العربية موضع التطبيق. وهذا المفهوم يتمثل - كما يقول - بمعرفـة التـراث، قديمـه وحديثـه، معرفـة تسـاعد علـى اختيـار العناصـر الحية فيه، ومعرفة الثقافات الأجنبية بصورة تساعد على الإفادة منها، ثم تجاوز هذه المعارف لإبداع حلول جديدة للمشكلات المطروحة.

لذلك فتح في كل كتاب ثلاث نوافذ: تطل الأولى علـى التـراث العربـي القـديم، والثانية على النتاج العربي المعاصر، والثالثة على التراث العالمي الإنساني.

وقد أخذ بالحسبان لـدى اختيـار النصوص عمـر الطالـب، وسـلامة الأداء، وجمـال الفن، والانفتـاح علـى الحيـاة، وخدمـة الغـرض التربـوي. وانسـجاماً مـع موقفـه القائـل بـأن اللغة وسيلة، وأن التعبيـر المبـدع في كل ميدان من ميادين الحيـاة هـو الغايـة والهدف، قسم

الكتب المدرسية في القراءة إلى محاور يشتمل كل منها على عدد من النصوص، وحرص على أن تتنوع هذه المحاور وتتعدد حتى تشمل جوانب الحياة الهامة كلها: البيت، الأسرة، المدرسة، الوطن، الطبيعة، البطولات العربية والإنسانية، المخترعات العلمية، الكشوف الحديثة، العمل والعمال، الريف وإنسانه وحيوانه في بلادنا.. الخ.

وحين هبط أول إنسان على القمر، تعمّد أن يضع نصاً في كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي يتحدث - علمياً - عن القمر، وعن هبوط الإنسان عليه، وعن مركبة الفضاء التي ستواصل هبوطها في المستقبل على بقية الكواكب بعبارة جميلة طبعاً.

وحين قرر إدراج دراسة شعراء الحداثة ولا سيما بدر شاكر السياب في منهج الأدب للصف الثانوي الأخير، ثارت اعتراضات وجدل كثير بحجة أن ذلك يعد خرقاً لما يتبع حتى الآن، والذي يتمثل في الاقتصار على دراسة الأدباء الكلاسيكيين في هذه المرحلة. ولكن القرار جرى تطبيقه - مع ذلك - وتقبّله الطلاب بحماسة كبيرة.

وما دمنا بهذا الصدد أود أن أذكر تجربة اشتركتُ فيها مع زوجي الشاعر سليمان العيسى، في مجال أدب الأطفال، حين بدأ اهتمامه به بعد هزيمة حزيران أيضاً. ونظراً لخلو تراثنا الكلاسيكي من هذا النوع من الأدب وقلة ما يوجد منه على الساحة العربية المعاصرة، فقد عمدنا إلى جمع الكثير مما كتب منه باللغتين الفرنسية والإنكليزية تأليفاً ونقلاً عن لغات أخرى ومن بقاع مختلفة من العالم، وقمنا بتعريب ما رأيناه مفيداً لإغناء هذا الجانب المهم في الثقافة العربية، وهو الآن ينشر في سلاسل بلغت العشرات.

ويبدو أن هذا الاتجاه بدأ يظهر في مجالات أخرى. فقد استمعت حديثاً إلى حوار إذاعي مع مسؤول فرقة لبنانية - على الأرجح - للغناء الجماعي، أكد فيه أنه اختار نماذج من الغناء الجماعي العربي القديم، وأخرى من الغناء الجماعي العربي الحديث، وثالثة من الغناء الجماعي الشعبي، ورابعة من الغناء الجماعي العالمي ليدرب فرقته عليها، بهدف إغناء هذا اللون من الغناء في الثقافة العربية وتطويره.

هذا في مجالات الثقافة العربية التي تحتاج إلى تجديد وتطوير.

أما مجالات الثقافة العالمية التي نشأت حديثاً، ولا سيما وسائل الاتصال الحديثة وعلومها، فمن الضروري إيلاؤها اهتماماً كبيراً بدعمها مادياً ومعنوياً في أنظمة التعليم الرسمية والأهلية. وفي مختلف المستويات وبرامج التكوين والتدريب. ذلك أنها لا تمثل قطاعات متخصصة كعلوم الذرة والفضاء التي يكتفى فيها بعمل طائفة من الباحثين، بل إنها أصبحت مفاتيح لابد منها لكل فرد للحصول على المعرفة بكل أشكالها. وقد درج الحديث في العقود الأخيرة عن «الأمية والألفبة» في مجال الحاسوب. كما ينبغي تكثيف عمليات التعريب والتأليف فيها لوقاية الناشئة من التغريب الثقافي.

وفي جميع الأحوال، لابد من تيسير اللغة: صرفاً ونحواً وكتابة، لاستيعاب هذه التجديدات.

د - **إجراء بحوث ودراسات حول الثقافة القومية** بما تنطوي عليه من سمات وقيم لتحديد اتجاهات التجديد المطلوب فيها، والمستقبل الثقافي الذي تصبو إليه. وهذه الدراسات يمكن أن تشكل دليلاً للمخططين والعاملين في الميدان الثقافي. فقد تعرضت الأجيال الناشئة لانكسارات وخيبات أكثر مما تعرضت لانتصارات. ومن الطبيعي أن تتزعزع ثقة البعض بهويتهم الثقافية، ويتشبث بها البعض الآخر تشبثاً مطلقاً. على أن الواقع يشير إلى أن غالبية هذه الأجيال تتمسك بهويتها مع المطالبة بالتغيير. وما يهم هو تحديد اتجاهات هذا التغيير.

هـ - **تعميم التعليم وتعريبه**، مع العمل على تلبية متطلبات التنوع بجميع أشكاله، لتحقيق التنمية في جو من الاطمئنان والعمل المشترك.

إن التربية من أهم عناصر الثقافة، لا لأنها أداة استمرارها بنقلها من جيل إلى جيل فحسب، بل لأنها أداة تجديدها أيضاً عن طريق إعداد الأفراد كي يقوموا بإحداث التغيير الثقافي والعمل على تخفيف التوترات التي تصاحبه. وهكذا فإن وظيفتها تتمثل في تنمية الأفراد من خلال الثقافة، وتنمية الثقافة من خلال الأفراد.

صحيح أن الثقافة تصنع أبناءها، ولكنهم يصنعونها بدورهم في تفاعل جدلي. وصانعو الثقافة هم أبناء الأمة الذين يعون حاجاتهم المادية والمعنوية،

ويضعون تصورات واضحة للمجتمع الذي يصبون للحياة في إطاره، ولما يريدون أن تكون عليه حياة أبنائهم وأجيالهم القادمة.

وقد تقتصر هذه التصورات على ميدان محدد يبرعون فيه، أو حتى على جانب ضيق من هذا الميدان يستطيعون تغييره، كزراعة القطن، أو النجارة، أو التلوين، أو الكتابة، أو الموسيقا. ولكن مجموع أشكال التغيير هذه، وتراكمها، يمكن أن يشكل قفزة تنهض بالثقافة من حالٍ إلى حال.

من هنا تأتي أهمية تعميم التعليم الذي يمثل أهم دعائم الديموقراطية في المجتمع، كما تأتي أهمية التعريب لدوره الهام في عملية التنمية اللغوية بخاصة، والثقافية بعامة. ومن المؤسف أن هذين المطلبين ما يزالان بعيدين عن التحقيق.

وحين يطمح المجتمع إلى الديموقراطية، فإن عليه أن يعمل على تلبية متطلبات التنوع. وفي هذه الحالة يجب أن تعكس الأسس العامة للمناهج التي يضعها، والمناهج نفسها، هذا الموقف، وتشيع جواً من التسامح بين أبناء الأكثرية، ومن الاطمئنان بين أبناء الأقليات.

ففي مجال التنوع الديني، يشكل السماح بإنشاء المدارس الأهلية، وبتدريس ديانات هذه الأقليات لأبنائها في هذه المدارس، أو في المدارس العامة تلبية لهذه المتطلبات.

ومن الأمثلة على ذلك تشعيب الصفوف في المدارس السورية، خلال فترة التربية الدينية، لإتاحة الفرصة خلال تلك الفترة لتدريس الديانات الأخرى لأبنائها في حال وجود بعضهم في المؤسسة نفسها، وقد شكلت في هذا القطر لجان من مدرسي كل من الديانتين الإسلامية والمسيحية، وربما اليهودية أيضاً، لتأليف كتب تعتمد في هذا التدريس.

وفيما يتعلق بالتنوع اللغوي أو بوجود لغات خاصة ببعض الفئات القومية، فالحل الطبيعي، كما يقول محمد عابد الجابري، «يتمثل في أن لغة العلم في الوطن العربي لا يمكن أن تكون إلا اللغة العربية وحدها، لا لأنها كانت كذلك في الماضي، وهي كذلك إلى حد ما في الحاضر، لأنه ما من لغة أخرى داخل الوطن العربي تستطيع أن تتحول إلى لغة علمية تطول اللغة العربية، فضلاً عن انتشار هذه الأخيرة واحتلالها مكانة مرموقة بين اللغات الحية في العالم».

على أنه من الممكن السماح للمدارس العامة والأهلية بتدريس لغة محلية أو فئوية، إضافة إلى المناهج العربية العامة، إذا طلب الأهالي ذلك.

ويمكن إجراء ترتيبات بهذا الصدد مع الجهات الرسمية، أو إدخال بعض اللامركزية إلى النظام التربوي بحيث تستطيع المؤسسات تكييف نفسها مع حاجاتها الخاصة.

يبقى أن الجو المدرسي الذي يشجع الإبداع والتعبير الحر عن الذات هو العامل الأول في تلبية الفروق الفردية منها والفئوية على السواء.

و- **بث الطريقة العلمية والفكر النقدي** والتدريب عليهما في مختلف المجالات الثقافية للتوصل إلى حلول علمية للمشكلات القائمة يلتقي عندها الجميع.

ذلك أن مؤسسات التعليم تقصر عملها في الوقت الحالي على نقل المعرفة ضمن نظرة ضيقة ترى في المعارف الموروثة والمستوردة قوالب جامدة. إلا أن المعرفة لا يمكن أن تكون كذلك. فهي في جوهرها أسس ومبادئ تتفتح بتفتح الإنسان فتتكشف عن تطبيقات جديدة تفتح السبيل بدورها لإحداث المزيد من التجديد.

ورَبَّ قائل يقول إن هذا المفهوم المتطور لنقل المعرفة يصلح للدراسات العلمية والتقنية بحجة أن المعرفة التي تتناولها تتصف بالتفجر والتقدم، خلافاً للدراسات التي تتناول معارف محدودة ثابتة، كالدراسات الدينية، واللغوية، ودراسات التراث بصورة عامة (علوم النقل).

وترى المؤلفة أنه لا مجال لاستثناء بعض الدراسات من هذا المفهوم، لأن الدراسات التي تعنى بإتقان النصوص الثابتة المحددة تهتم في الوقت ذاته بتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة التي تتسع وتتغير باستمرار.

هكذا نشأت العلوم الإسلامية في فترة ازدهار الثقافة العربية - الإسلامية، وظهرت فيها مبادئ وطرائق أعطت نتائج باهرة، كما برزت تيارات ومدارس فكرية حاولت استنباط مقتضيات النصوص في القضايا التي أثارها الاحتكاك مع الثقافات الأخرى، والانتقال من البداوة إلى الحضارة.

ومن المسلم به أن احتكاك الثقافات وصل في هذا العصر إلى درجة لم يبلغها من قبل. وأن المجتمعات العربية تواجه ضغوطاً داخلية وخارجية للانتقال من مرحلة حضارية متخلفة نسبياً إلى مرحلة أكثر تقدماً. من هنا جاءت المشكلات الكثيرة التي تتعرض لها، والتي تشكل مادة غزيرة للبحث، تلقي مسؤوليات كبيرة على الباحثين في المجالات العلمية، وعلى المعنيين بدراسة التراث، سواء بسواء.

وحين يجري التوصل إلى حلول علمية للمشكلات المطروحة، يتقارب أبناء المجتمع بعضهم من بعض، ويسيرون معاً في طريق توكيد الهوية الثقافية الواحدة. ذلك أن توكيد الهوية الثقافية يحتاج إلى قناعة الأفراد الذين يحملونها بانطواء ثقافتهم على سمات جوهرية يرغبون في المحافظة عليها، وعلى فرص يستطيعون من خلالها تحقيق ذواتهم وطموحاتهم بصورة تؤدي إلى تطوير الثقافة نفسها.

• * *

المراجع

القسم الأول

باللغة العربية

- أحمد (سعد مرسي)، تطور الفكر التربوي، القاهرة، ١٩٦٦.
- أمين (مصطفى)، تاريخ التربية، القاهرة، ١٩٢٦.
- الجيار (سيد إبراهيم)، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، الكويت، ١٩٧٤.
- حتي (فيليب) وآخرون، تاريخ العرب، دار غندور للطباعة والنشر والتوزيع، بيورت، ط٩، ١٩٩٤.
- حمارنة (نشأت)، تاريخ أطباء العيون العرب، إصدار خاص عن مجلة الكحال، ١٩٨١.
- سليمان (فتحية حسن)، التربية في المجتمعين اليوناني والروماني، القاهرة (د. ت).
- سمعان (وهيب)، الثقافة والتربية في العصور القديمة، القاهرة، ؟.
- سوسة (أحمد)، حضارة العرب ومراحل تطورها عبر العصور، بغداد، ١٩٧٩.
- شفشق وسليمان، تاريخ التربية، القاهرة، ١٩٦٨.
- شهلا (جورج)، الموجز في تاريخ التربية، بيروت، ١٩٦٥.
- عبد الدائم (عبد الله)، التربية عبر التاريخ، بيروت، ١٩٧٨.
- عبد العزيز (صالح)، تطور النظرية التربوية، القاهرة، ١٩٦٤.
- صالح (عبد العزيز)، التربية والتعليم في مصر القديمة، القاهرة، ١٩٦٦.
- القيّم (علي)، سورية وعمقها الثقافي، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٥.

- علي (جواد)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، بيروت، ١٩٧٨.
- مونرو (بول)، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز وحامد عبد القادر، القاهرة، ١٩٤٩، ١٩٥٣.

باللغات الأجنبية

1. Debesse et Mi alaret, Traité des Sciences pédagogiques, T. 11, Histoire de la pédagogie, P.U.F., 1971.
2. Delisle, J. L Woodworth, J. (Eds.), Les traducteurs dans L'histoire, les Presses de L'université d'ottawa, Edit. Unesco, 1995.
3. Lucas (Christopher J.), Our Western Heritage, N. Y., Macmillan Publishing co. Junc. 1972.

القسم الثاني

باللغة العربية

- أبيض (ملكة)، التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠.
- ابن أبي أصيبعة (أحمد بن القاسم)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، القاهرة، المطبعة الوهبية، ١٨٨٢.
- ابن جبير (محمد)، الرحلة، القاهرة، دار مصر للطباعة، ١٩٥٥.
- ابن سعد (محمد)، الطبقات الكبرى، بيروت، دار صادر، ١٩٥٧ -١٩٦٨.
- ابن عبد البر (يوسف بن عبد الله)، جامع بيان العلم وفضله، مصر، إدارة المطبعة المنيرية، د.ت.
- ابن عبد ربه (أحمد)، العقد الفريد، القاهرة، مطبعة الاستقامة، ١٩٥٣.
- ابن النديم (محمد بن إسحاق)، الفهرست، بيروت، مكتبة خياط، د. ت.
- إسماعيل (عز الدين)، المكونات الأولى للثقافة العربية، بغداد، وزارة الإعلام، ١٩٧٢.
- الألوسي (محمود شكري)، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٢٤.
- أمين (أحمد)، فجر الإسلام، الطبعة السابعة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.
- أمين (أحمد)، ضحى الإسلام، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٦.
- الأهواني (أحمد فؤاد) التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨.
- حسن (حسن إبراهيم)، تاريخ الإسلام، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.

- الديوه جي (سعيد)، بيت الحكمة، الطبعة الثانية، جامعة الموصل، ١٩٧٢.
- زيدان (جرجي)، تاريخ التمدن الإسلامي، ألقاهرة، دار الهلال، ١٩٥٨.
- شفشق (محمود عبد الرزاق) وآخرون، تاريخ التربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨.
- طلس (محمد أسعد)، التربية والتعليم في الإسلام، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٥٧.
- عاقل (فاخر)، التربية قديمها وحديثها، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٤.
- عبد الدائم (عبد الله)، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨.
- علي (جواد)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨.
- علي (خطاب عطية)، التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٤٧.
- عوض (عبد العزيز محمد)، الإدارة العثمانية في ولاية سوريا، مصر، دار المعارف، ١٩٧٢.
- القفطي (علي بن يوسف)، تاريخ الحكماء (مختصر الزوزني)، بغداد، مكتبة المثنى، د.ت.
- كرد علي (محمد)، خطط الشام، دمشق، المطبعة الحديثة، ١٩٢٥.
- النعيمي (عبد القادر)، الدارس في تاريخ المدارس، دمشق، مطبعة الترقي، ١٩٤٨.

باللغات الأجنبية:

- Eche (Youssef), Les bibliothèques arabes publiques et semipubliques en Mésopotamie, en Syrie et en Egypte au Moyen-Age, Damas, Institut Français, 1967.
- Hamidullah (M.), "Educational System in the time of the prophet", Islamic culture, Vol. XIII, No. 1, 1939.

- Khuda Bukhsh, "The Educational system of the Muslims in the Middle Ages", Islamic culture, vol., I, 1927.
- Munir ad-Din (Ahmad), Muslim Education and the scholar's social status, Zurich – Verlag – Der Islam, 1968.
- Nakosteen (Mehdi), History of Islamic Origin of Western Education, University of Colorado Press, 1964.
- Tibawi (A.L.), "Philosophy of Muslim Education", Islamic Quarterly, Vol. IV, No. 2, 1957.
- Tibawi (A.L.), "Muslim Education in the Golden Age of the Caliphate", Islamic Culture, Vol. 28, No. 3, 1954.
- Tibawi (A. L.), Islamic Education, London, Lazac & Ltd. 1972.
- Tritton (A. S.), "Muslim Education in the Middle Age", Muslim World, Vol. 43, 1965.
- Delisle, J. & Woodworth, J. (Eds), Les traducteurs dans L'histoire, Les Presses de L'universite d'Ottawa, Edit. Unesco, 1995.

القسم الثالث

باللغة العربية:

- أبيض (ملكة)، الثقافة والتربية العربية ـ الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠.
- أبيض (ملكة)، «ما نفيد من التراث الثقافي العربي في تعريب المدرس الجامعي» في المجلة العربية للتربية، تونس، ١٩٨٢.
- أبيض (ملكة)، الثقافة وقيم الشباب، دمشق، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٨٤.
- أبيض (ملكة)، «التراث التربوي العربي وطرائق البحث فيه»، المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، ١٩٨٢.
- أبيض (ملكة)، «تعريب التعليم العالي، تنمية لغوية وثقافية»، في مجلة التعريب، دمشق، ١٩٩٣.
- أبيض (ملكة)، «مبادئ ومقترحات لإصلاح التعليم الجامعي» في كتاب: أنماط التعليم العالي في الوطن العربي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، ١٩٨٦.
- بشور (منير)، الأسس الحضارية للتربية في سومر وأكاد، رسالة للحصول على الماجستير، الجامعة الأمريكية ببيروت، ١٩٥٨.
- الجابري (محمد عابد)، «إشكالية الأصالة والمعاصرة في الفكر الحديث والمعاصر ١٧٥، في كتاب: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي، ندوة، بيروت، ١٩٨٥.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو)، استراتيجية تطوير التربية العربية، ط١، تونس، ١٩٧٩.

- العيسى (سليمان)، الأعمال الكاملة، ج١، بيروت، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.
- يسين (السيد)، «حوار مفتوح» في كتاب: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة)، ندوة، بيروت، ١٩٨٥.
- الحمارنة (نشأت)، تاريخ أطباء العيون العرب، مجلة الكحال، ١٩٨١..
- العيسى (سليمان)، على طريق العمر، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦.
- عبد الدايم (عبد الله)، التربية في البلاد العربية، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٦.
- فايد، عبد الحميد، التعليم وتطور المناهج في المرحلة التكميلية في لبنان، ١٩٧٠.

باللغة الأجنبية

- Hourani, (Albert), Arabic Thought in the Liber al Age, London, Oxford Universsity press, 1962.
- Zurayq constantine "Near Eastern culture and society", in the National and International Relations, Princeton university press, 1951.

المحتوى

الصفحة

الدكتورة ملكة أبيض في سطور

*** المؤهلات العلمية:**

- ليسانس في العلوم التربوية من جامعة بروكسل الحرّة، بلجيكا.
- ماجستير في الآداب ـ الجامعة الأمريكية ببيروت.
- دكتوراه دولة في الآداب ـ جامعة ليون الثانية، فرنسا.

*** الوظائف:**

- مدرسة ومديرة في الثانويات ودار المعلمات بحلب.
- مدرسة وأستاذة في كلية التربية بجامعة دمشق.
- خبيرة بالمركز العربي لبحوث التعليم العالي ـ الكسو.
- رئيسة تحرير المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ـ الكسو.
- أستاذة في جامعة صنعاء ـ اليمن.

*** من مؤلفاتها:**

- الثقافة وقيم الشباب: وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٤.
- الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٣.
- الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، دار طلاس، دمشق، ٢٠٠٧.
- التربية المقارنة والدولية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، ١٩٩٧، ط٢، ١٩٩٨.
- التربية والثقافة العربية ـ الإسلامية في الشام والجزيرة في القرون الثلاثة الأولى للهجرة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٠.
- وقفات مع سليمان العيسى، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠١.

- قاموس الترجمة للمصطلحات الاقتصادية والسياسية، جامعة عدن، ٢٠٠٤ (مشاركة).
- رحلة كفاح، بالاشتراك مع سليمان العيسى، دار الحافظ، دمشق، ٢٠٠٧.
- سليمان العيسى في لمحات، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٩.

*** من ترجماتها إلى العربية:**

من الإنجليزية:

- تسع قصص، تأليف سالنجر، دار الاتحاد، بيروت، د.ت.
- التربية المقارنة: منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، تأليف إدموند كنغ، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٧.
- طريقة مونتسوري للأم والمعلمة في تربية الطفولة المبكرة، دار الحصاد، دمشق، ١٩٩٢.
- ثقافة التربية وعلم النفس، تأليف جيروم برونر: وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٩.
- رسائل إلى قاص ناشئ، تأليف ماريو فارجاس للوزا، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٦.
- أدب الأطفال، تأليف سيث ليرير، الهيئة العامة للكتاب، دمشق، ٢٠١٠.
- العديد من قصص الأطفال بالاشتراك مع سليمان العيسى، وزارة الثقافة، دار الفكر، دار الحافظ، دمشق.

من الفرنسية:

- الشقاء في خطر (ديوان شعر)، مالك حداد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت ١٩٨٠.
- الجثة المطوقة (مسرحيات)، كاتب ياسين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٨٠.
- نجمة (رواية)، كاتب ياسين، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٨٠.

- منهجية البحث، تأليف ماتيو جيدير، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٤.
- المدينة العربية حلب في العصر العثماني، تأليف اندره ريمون، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٧.
- الاقتصاد السياسي لدمشق في القرن التاسع عشر، تأليف زهير غزال، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٨.
- الإبداع الروائي المعاصر في سورية من ١٩٦٧ إلى أيامنا هذه، تأليف الزابيت فوتييه، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٨.
- العديد من قصص الأطفال بالاشتراك مع سليمان العيسى، وزارة الثقافة، دار الفكر، دار الحافظ، دمشق.

من ترجماتها إلى الفرنسية:

- كتاب صنعاء، للدكتور عبد العزيز المقالح، جامعة عدن، ٢٠٠٤.
- كتاب القرية، للدكتور عبد العزيز المقالح، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠٤.
- الوردة المتوحشة، لخالد الرويشان، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠٥.
- أحكي لكم طفولتي يا صغار لسليمان العيسى، اتحاد الكتاب الجزائريين، ٢٠٠١.
- اليمن في شعري لسليمان العيسى، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠٤.
- ماذا قالت الغيوم: مختارات شعرية، لسليمان العيسى، صنعاء، ٢٠٠٤.
- أوراق من حياتي، لسليمان العيسى، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٣، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠٤.
- قصائد حب، لسليمان العيسى، وزارة الثقافة، صنعاء، ٢٠٠٤.
- كلمات خضر للأطفال، لسليمان العيسى، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٥.

الطبعة الأولى / ٢٠١٢م

عدد الطبع ١٠٠٠ نسخة

التاريخ في الوطن العربي



ينطلق هذا الكتاب من رؤية موسعة للتاريخ العربي، في الزمان، كما هي في المكان.

فالمكان أو الرقعة الجغرافية التي ينتشر عليها الوطن العربي يمتد من المحيط إلى الخليج العربي، ويضم إحدى وعشرين دولة - كما هو معروف.

ولكن الزمان الذي يشكل التاريخ العربي ما يزال موضع خلاف. فالبعض يعود به إلى فترة قصيرة تسبق الإسلام، يسميها الجاهلية، والآخر يرجع إلى حقب طويلة تواكب نشوء الحضارات في هذه المنطقة من العالم، ويعبِّر عنها قول الشاعر العربي سليمان العيسى:

وأبعدُ نحنُ من عبسٍ ... ومن مُضَـرٍ نعـم أبعـدْ
حمورابي وهاني بَعْلْ ... بعضُ عطـائنا الأخلد
لنا بلقيسُ والأهرامُ ... والبَـرديُّ والمعبـد
ومِنْ زيتوننـا عيسى ... ومن صَحـرائنا أحمدْ
ومنا الناس - يعرفها ... الجميع - تعلَّموا أبجدْ

وهذا هو منطلق الكتاب.

www.syrbook.gov.sy
مطابع وزارة الثقافة - الهيئة العامة السورية للكتاب - ٢٠١٢م
سعر النسخة ١٤٠ ل.س أو ما يعادلها